

A COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Antonieta Marisa Pinheiro Madeira Amaral Lopes

**Relatório de Estágio de Mestrado em
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2010

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de das Professoras Doutoras Ana Alexandra Gonçalves Matos e Clarisse Costa Afonso, Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

RESUMO

ABSTRACT

A COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS THE CULTURAL COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Antonieta Marisa Pinheiro Madeira Amaral Lopes

PALAVRAS-CHAVE: cultura, língua estrangeira, ensino

KEYWORDS: culture, foreign language, teaching

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na Escola Alemã de Lisboa, ao longo do ano lectivo de 2009/2010. O relato e a respectiva reflexão crítica centram-se na observação de aulas e na prática lectiva em diferentes níveis de ensino: em Inglês, o nono ano e o décimo-primeiro e em Alemão o oitavo ano. O principal tema abordado é “A Componente Cultural No Ensino de Línguas Estrangeiras”, em relação com outros aspectos da didáctica e da metodologia do ensino de línguas, nomeadamente competências, problemas de indisciplina, erros e sua correcção e avaliação, tendo em conta a Psicologia da adolescência.

This report refers to my MA in English and German Teaching at the German School of Lisbon in the school year 2009/2010. Its aims are both to give an account of my activity as a trainee teacher and of my reflection about it. That activity included classroom observation and teaching practice. I taught English to the ninth and the eleventh form and German to the eighth form. Classroom observation was also carried out in these forms. Dealing with my topic – The Cultural Component in Foreign Language Teaching - is a starting point for critical reflection about my traineeship, but I also pay attention to other areas of language teaching, namely skills, disruptive

behavior, error correction, feedback and assessment, bearing in mind the characteristics of adolescents' Psychology.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Caracterização da escola	2
I.1. Aspectos genéricos	2
I.2. Descrição do espaço físico	3
I.3. Princípios orientadores	4
Capítulo II: Caracterização das turmas.....	7
II.1. Turmas de Inglês	7
II.2. Turmas de Alemão	8
Capítulo III: Aulas de Inglês observadas	10
Capítulo IV: Aulas de Alemão observadas	16
Capítulo V: Aulas dadas: Inglês – A Componente Cultural no	16
Ensino de Inglês Língua Estrangeira	23
V.1. Relação do tema escolhido com a realidade das turmas	23
V.2. Descrição e fundamentação das planificações	24
Capítulo VI: Aulas dadas: Alemão – A Componente Cultural no	
Ensino de Alemão Língua Estrangeira	37
VI.1. Relação do tema escolhido com a realidade das turmas	42
VI.2. Descrição e fundamentação das planificações	47
Capítulo VII: Reflexão sobre as planificações e metodologias	51
adoptadas na implementação e no desenvolvimento do tema e relação	58
pedagógica com os alunos.....	58
Capítulo VIII: Outros materiais e recursos criados por mim.....	
Conclusão.....	96
Bibliografia.....	

Anexos

- I. Inglês: alguns materiais usados nas aulas – planificações, textos,
quadros explicativos e exercícios
- II. Alemão: alguns materiais usados nas aulas – planificações, textos,
quadros explicativos e exercícios

Introdução

O meu estágio realizou-se na Escola Alemã de Lisboa, entre 14 de Setembro e 26 de Março de 2010.

Tive dois orientadores em Inglês, os professores Martin Bösser e Uta Göring, e duas orientadoras em Alemão, as professoras Helga Furtado e Antonie Lopes-Coelho. Assisti a aulas dos orientadores e leccionei nas turmas dos mesmos. Essas turmas foram as seguintes: em Inglês, duas turmas do 9º ano e duas do 11º ano; em Alemão, duas turmas de 8º ano.

Assisti a aulas de outros níveis, das mesmas disciplinas, de modo a ter oportunidade de observar mais aulas. No início, quando tive mais tempo, assisti a aulas de outras disciplinas, de modo a poder recolher mais informação que pudesse eventualmente vir a utilizar no presente relatório.

Tive oportunidade de atentar no espaço físico da escola e de assistir a outros eventos, que me permitiram formar uma imagem mais completa da vida na escola.

Quer em relação ao ensino quer em relação à vida na escola - e à luz das teorias estudadas nas unidades curriculares do curso de Mestrado -, atentei em vários aspectos, mas dediquei particular atenção a todos os aspectos relacionados com o tema que escolhi – “A Componente Cultural no Ensino de Línguas Estrangeiras”.

I. Caracterização da escola

1. História

A Escola Alemã de Lisboa é uma das mais prestigiadas instituições de ensino do nosso país.

Trata-se de uma escola com mais de um século de existência, que já ocupou vários tipos de edifícios em diferentes zonas de Lisboa, encontrando-se desde os anos sessenta no actual espaço, em Telheiras, junto da 2ª Circular, numa das zonas mais centrais e acessíveis da capital lisboeta, facto que naturalmente contribui para a enorme procura que tem.

Mas a principal razão do prestígio e do sucesso da instituição de ensino em causa não é, evidentemente, a sua localização. É pela qualidade do ensino que ministra que a EAL se impõe no panorama do ensino particular português.

Atentemos, de seguida, na história da Escola Alemã de Lisboa.¹

Nos anos vinte do século XIX, a Comunidade Evangélica alemã, fundada em 1817, tomou repetidamente a iniciativa de procurar professores alemães para dar aulas em casa às crianças de origem alemã.

Depois das vicissitudes – nos planos religioso e económico - passadas pela comunidade alemã nos anos trinta e quarenta do século XIX, foi fundada em 1848 a escola da Comunidade Evangélica alemã, aberta não só aos evangélicos alemães mas a toda a comunidade alemã e que foi a primeira escola alemã existente em Portugal. Essa escola tinha no início apenas seis alunos, todos rapazes.

Desde a sua fundação e ao longo dos seus 162 anos de existência, a Escola Alemã de Lisboa passou por dez locais dentro da cidade de Lisboa, estando instalada no local onde se encontra hoje – em Telheiras - desde 1963. Nos últimos 6 anos, foi alvo de um processo de

¹ Todas as informações que se seguem acerca do estabelecimento da comunidade alemã em Portugal e sobre a história da Escola Alemã de Lisboa foram retiradas da seguinte publicação editada pela própria escola: Escola Alemã de Lisboa (1998). *1848-1998: Escola Alemã de Lisboa*. Lisboa: Vorstand des Deutschen Schulvereins Lissabon.

modernização do seu espaço físico, que culminou com a inauguração oficial das instalações no passado dia 12 de Março.

Contando com a filial do Estoril, tem cerca de 120 professores e 30 colaboradores não docentes – funcionários administrativos, da biblioteca, piscina, cantina, vigilância e serviço de transportes - e 1140 alunos de 24 países.

Actualmente, a maioria dos alunos da EAL são Portugueses – 60% -, sendo 20 % meio-alemães e apenas 20% Alemães.

Os níveis de ensino leccionados são: jardim-de-infância, escola primária e liceu, sendo as habilitações dadas pela Escola reconhecidas tanto em Portugal como na Alemanha.

No dia 12 de Fevereiro de 2010, a Escola Alemã de Lisboa passou na Inspeção Federal e Regional com um resultado excelente. Os três inspectores que constituíram a equipa vinda da Alemanha que esteve na EAL durante uma semana atribuíram a esta escola o título de Escola Alemã de Excelência no estrangeiro.

Esta inspecção incidiu quer sobre o espaço físico da escola, quer sobre as aulas, avaliando, pois, a vida na escola na sua globalidade. Não é efectuada todos os anos, mas de três em três ou de cinco em cinco anos, por exemplo – não tem periodicidade fixa.

Foram analisadas quinze dimensões da vida escolar, sendo atribuída à EAL a classificação de 3,53, numa escala de 1 a 4. 3,53 corresponde a Bom. Relativamente à qualidade de ensino a escola teve Bom. O relatório da inspecção apontou como aspecto negativo o facto de o ensino ser demasiado expositivo, dominado pela figura central do professor”. No referido relatório diz-se que a escola deve implementar “estratégias de activação dos alunos e variedade metodológica” e ter em conta a “individualidade do aluno, considerando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos”.²

2. Descrição do espaço físico

A Escola conta com um espaço físico enorme, em comparação com outras escolas estrangeiras, como o Liceu Francês de Lisboa, por exemplo, e com as outras escolas públicas

² Vide transcrição do relatório da BLI no site da EAL em: <http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/BLI-Text_PT.pdf>

ou privadas da cidade de Lisboa. Esse espaço inclui: um edifício para o jardim-de-infância, com ginásio, refeitório, pequenos jardins e parque infantil, outro para o ensino primário, três para o ensino secundário, um pavilhão desportivo, um edifício para os serviços administrativos – secretarias, reprografia e etc. -, sala de professores, sala de computadores para trabalho dos professores, sala de reuniões e um edifício com cantina, bar, biblioteca, sala de espectáculos, salas de informática para aulas, gabinete médico, gabinete de psicologia e sala da associação de estudantes. Existem ainda uma piscina, um campo de jogos exterior e vários espaços verdes.

É de realçar a qualidade do espaço físico exterior e o equipamento das salas de aula, que inclui *Smart Board*, salas com material específico para aulas de Física e Química, Biologia e Trabalhos Manuais – “Artes”, segundo as necessidades dos diferentes graus de ensino.

3. Princípios orientadores ³

São valores almejados pela Escola: a formação humana e a orientação para o desempenho de uma carreira profissional e para a ocupação de uma determinada posição na sociedade, através da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades; a tomada de conhecimento das culturas portuguesa e alemã; o cultivo de determinados valores, a saber: tolerância, abertura, disciplina, respeito mútuo, bom comportamento, disponibilidade para o trabalho, sentido ético e de responsabilidade.

No plano do desenvolvimento de capacidades, a EAL fomenta o desenvolvimento de capacidades relativas à aquisição de línguas estrangeiras, formação científica, capacidade de reflexão e de acção, criatividade, sentido do corpo, desenvolvimento da personalidade e de capacidades sociais e de abertura ao exterior.

No “Kindergarten” e no ensino primário o ensino é feito em alemão e é igual para todos os alunos, independentemente de a sua língua materna ser o alemão ou o português.

Relativamente às línguas estrangeiras, os alunos aprendem alemão e português, ou como língua materna ou como língua estrangeira. Até ao 9º ano, os alunos que têm o portu-

³ Os princípios orientadores da escola que expomos de seguida encontram-se indicados e explicitados em: Escola Alemã de Lisboa (2009). *Schuljahresplaner 2009/2010*.

guês como língua materna têm as outras disciplinas em português até ao 9º ano, se entraram para a EAL no 5ºano, depois de frequentarem o Curso Preparatório de Língua Alemã. Esses mesmos alunos podem escolher ter essas disciplinas em língua alemã ou portuguesa no 10º ano. No 11º ano e no 12º essas disciplinas passam a ser leccionadas em alemão. Na EAL, o português e o alemão aprendem-se ora como LE ora como LM, estudando-se a literatura e a cultura de outros povos na língua original. Por exemplo, o ensino de inglês e de alemão é ministrado nestas línguas. Quando é necessário, alunos e professores empregam a língua materna dos alunos, ou seja, o português ou o alemão.

No âmbito da formação científica, a EAL visa o aperfeiçoamento do pensamento analítico e a compreensão dos limites e riscos da investigação científica e da aplicação das teorias científicas.

A capacidade de reflexão e de acção são fomentadas, visando-se não só a transmissão de conhecimentos como também a sua aplicação prática. Incentivam-se a capacidade de reconhecer e resolver problemas, o pensamento autónomo, a capacidade de realização de tarefas complexas, a capacidade de organização e a utilização de diferentes métodos em trabalhos individuais e de grupo.

É estimulada a criatividade, não só nas disciplinas artísticas e musicais, mas também nas outras matérias.

As aulas de Educação Física educam os alunos no sentido de desenvolverem a percepção do seu próprio corpo e transmitem-lhes noções sobre saúde, condição física e movimento.

No domínio do desenvolvimento da personalidade e das capacidades sociais, os educadores da EAL trabalham com os alunos com o objectivo de facilitarem o desenvolvimento do ego, da responsabilidade social, sendo fomentados o respeito mútuo e a disponibilidade para ajudar. Incentiva-se o fortalecimento da capacidade comunicativa e de argumentação. São aplicados programas especiais para o reforço do ego e para a prevenção da toxicod dependência.

É oferecida aos alunos a possibilidade de terem contactos com a sociedade e com o mundo laboral, sendo-lhes dadas oportunidade de conhecerem directamente universidades alemãs e portuguesas, institutos de formação, organismos e empresas, através de visitas

organizadas pela escola. É dada orientação profissional, através de aconselhamento individual e da oferta de estágios no exterior conseguidos pela escola.

Os jovens finalistas são preparados para saírem da Escola com maturidade e com uma cultura geral vasta, de modo a construírem a sua vida futura com autonomia, na medida em que são capazes de tomar decisões e estão disponíveis para aprender. Graças ao trabalho da componente cultural nas aulas e nas outras actividades que mais adiante referiremos, os alunos da EAL têm possibilidade de desenvolver conhecimentos e competências de modo mais cabal do que os alunos das escolas portuguesas. Deste modo, a socialização e o desenvolvimento psicológico de cada um são também favorecidos.

A EAL promove várias iniciativas extracurriculares, fora do horário das aulas, destinadas a desenvolver as competências cognitivas, sócio-culturais e afectivas dos alunos, de que dou, de seguida, vários exemplos, que se inserem na política da escola de facultar aos alunos o contacto com aspectos culturais inerentes às línguas e culturas estrangeiras ensinadas/aprendidas.

II. Caracterização das turmas

1. Turmas de Inglês

Tive contacto com quatro turmas de Inglês, duas do 9º ano e duas do 11º. Assisti a aulas nas quatro turmas, mas só leccionei na turma de 9º ano da Professora Uta Göring e na de 11º do Professor Martin Bösser.

A turma de 9º ano da professora Uta Göring tinha 27 alunos. Desses, 14 eram rapazes e 13 raparigas. Vários alunos eram alemães e uma entrou na turma bastante tempo depois de o ano lectivo ter começado, vinda directamente da Alemanha, mais precisamente de Dresden, no âmbito de um programa de abrigo de um intercâmbio. Os alunos desta turma tinham todos 14/15 anos e só um era repetente. Este aluno, muito simpático e alegre, era dos mais distraídos e imaturos no plano psicológico. Era uma turma simpática, mas por vezes um pouco irrequieta. Mas, quando se lhes dava trabalho e atenção, trabalhavam bem e era compensador estar com eles.

A turma de 9º ano do Professor Martin Bösser tinha 24 alunos, dos quais 14 eram rapazes e 10 raparigas. Muitos alunos não eram portugueses, sendo alemães e de outras nacionalidades. As raparigas não eram por vezes muito atentas, mas, ainda assim, os rapazes eram piores tomando atitudes provocatórias e desestabilizadoras e procurando não realizar qualquer das tarefas propostas pelo professor e boicotar a aula. Esta turma era muito mais indisciplinada do que a turma do mesmo ano da Professora Uta Göring.

Em relação às turmas de 11º ano, não obtive quaisquer elementos sobre os alunos da parte da Professora Uta Göring, porque não lhes dei qualquer aula, não tive necessidade deles e pensei que a professora em causa não gostaria de me facultar elementos de que eu não precisaria. Posso apenas dizer que os alunos eram simpáticos para mim e para a professora no início, mas, a dado passo, a relação entre professora e alunos alterou-se e tornou-se má, piorando até eu terminar o estágio. Apesar de se tratar de alunos do 11º ano, com 16/17 anos, a firmeza mostrada pela professora para resolver as pequenas mas constantes manifestações de indisciplina e de falta de respeito, em vez de melhorar a relação, pelo contrário, tornava os alunos mais irritados e revoltados e fazia-os desrespeitar mais a professora.

A turma de 11º ano do Professor Martin Bösser tinha 18 alunos, 10 dos quais eram rapazes e 8 raparigas. Os elementos que o Professor me facultou sobre os alunos foram os constantes de uma lista com os nomes e as notas do 1º semestre. Esta lista foi-me dada, a meu pedido, quando comecei a preparar as aulas que dei a esta turma. Foi com base nas referidas notas e na observação de aulas que entretanto efectuei que ajuizei do nível da turma e do funcionamento da mesma, de modo a delinear as estratégias a indicar nas planificações e a empregar nas aulas. Pude constatar o nível da turma em geral e dos vários alunos individualmente e verificar os padrões de interacção estabelecidos nas aulas.

Quanto ao nível da turma, havia cinco alunas que se destacavam nas aulas e as monopolizavam, intervindo constantemente. Duas tinham tido 14/15, outra tinha obtido a classificação de 15/15, outra 13/15 e a quinta 12/15. Todos os outros alunos tinham notas entre 11 e 6. Os alunos com notas mais baixas – o que teve 6 e os dois que tiveram 7 – eram alunos pouco participativos e distraídos. Os alunos com aproveitamento de nível médio manifestavam um interesse médio pelas aulas, mas eram as cinco alunas referidas que dominavam o funcionamento das aulas, mostrando, por conseguinte, mais interesse.

2. Turmas de Alemão

Tive contacto com duas turmas de Alemão do 8º ano, uma constituída por 12 alunos e a outra por 15, todos alunos de Alemão língua estrangeira (“DAF” – “Deutsch als Fremdsprache”). Os únicos elementos sobre os alunos que nos foram facultados pelas orientadoras foram os nomes. Além disso, posso dizer que os alunos das duas turmas pertenciam a duas turmas do 8º ano. Quanto ao sexo, na turma de doze alunos, havia três raparigas e nove rapazes. A turma de quinze alunos tinha dez raparigas e cinco rapazes.

O facto de se tratar de turmas pequenas permitia um trabalho mais intenso e uma participação mais frequente de cada aluno. Na turma com mais rapazes, estes eram menos trabalhadores, sendo as raparigas, sobretudo duas delas mais trabalhadoras. Na turma de quinze alunos, as raparigas eram também mais trabalhadoras do que os rapazes.

Informei-me sobre a idade dos alunos e verifiquei que eram quase todos da mesma idade – tinham 13 anos e iam fazer catorze – excepto um, que já tinha quinze, porque já era bi-repetente. Curiosamente, este era o aluno mais desatento, que menos prontidão

manifestava para realizar as tarefas propostas pela professora para serem feitas nas aulas e em casa era, em minha opinião, o que menos sabia e era mais imaturo de ambas as turmas. Falei pontualmente com as orientadoras sobre eventuais problemas psicológicos dos alunos, nomeadamente em relação a este aluno, mas considero que não é oportuno referir aqui essa questão. De qualquer modo, julgo conveniente dizer que, ao observar as aulas e ao leccionar, tive em conta a idade dos alunos e outras características dos alunos – aptidão, estilos de aprendizagem, níveis de língua, graus de motivação e outras diferenças e variações individuais - que procurei analisar desde o início.

No sistema de ensino português, os professores têm uma ficha de cada aluno, da qual constam várias informações, como a morada, a filiação, as pessoas com quem o aluno reside e eventuais problemas de saúde. Na EAL, não existe este tipo de fichas, mas apenas listas dos alunos. Em meu entender, é útil para os professores terem aquele tipo de informações registadas, para poderem conhecer melhor os alunos.

Assisti a aulas dadas nessas turmas pelas minhas duas orientadoras de Alemão e dei aulas em ambas as turmas.

III. Aulas de Inglês observadas

Na observação de aulas tive em conta as teorias de Ruth Wajnryb,⁴ Jim Scrivener,⁵ Michael Byram,⁶ Geneese e Upshur⁷ e David Nunan.⁸

Passo a descrever, sumariamente, as aulas de Inglês do 9º e do 11º ano dos Professores Uta Göring e Martin Bösser.

As aulas de Inglês de 9º ano da Professora Uta Göring a que assisti tiveram lugar entre o dia 14 de Setembro e as aulas que dei a partir de Novembro, tendo eu deixado de assistir regularmente às aulas dessa turma a partir do início do 2º período.

Em geral, o comportamento dos alunos não era muito bom e o nível de participação da turma também não. Os alunos foram obrigados a mudar várias vezes de lugar, uma vez até por sugestão minha, pois considerei que os alunos não deveriam estar sentados em círculo, visto que isso agravava o seu comportamento. Muitos alunos não trabalhavam devidamente na aula.

Algumas tarefas não tinham instruções claras, gerando-se uma grande confusão, e havendo, como disse, alunos que não faziam nada e se comportavam mal, levantando-se, atirando objectos para os colegas, indo mexer no quadro, fazendo comentários perturbadores do funcionamento da aula em voz alta. Houve mesmo aulas verdadeiramente caóticas.

Além disso, por vezes não era feita a correcção das tarefas pedidas antes da aula terminar, o que é negativo e fomenta a inactividade dos alunos, quando estes já sabem que isso vai acontecer.

Também não era dado aos alunos *feedback* do trabalho realizado e as aulas não acabavam normalmente num tom positivo, o que também é negativo.

As tarefas propostas não eram suficientemente variadas e interessantes, o que também era errado.

⁴ Ruth Wajnryb (1992). *Classroom Observation Tasks*. Oxford: Oxford University Press.

⁵ Jim Scrivener (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

⁶ Michael Byram (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching Learning*. London: Routledge.

⁷ Fred Geneese e John A. Upshur (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸ David Nunan (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Do ponto de vista de conteúdo, a gramática poderia ser mais explorada e os conteúdos culturais também.

Nas turmas de 9º ano do Professor Martin Bösser o comportamento dos alunos ainda era pior, sendo os alunos mudados de lugar pela directora de turma ainda com mais frequência e havendo situações caóticas com mais frequência. Os alunos chegavam a dizer palavrões (“palavras tabu”) em português em voz alta, a cantar, a bater palmas.

Nas turmas deste professor, cheguei a assistir a uma aula em que o professor procedeu à devolução de um teste e mandou fazer a correcção na aula, mas os alunos começaram a levantar-se para falar uns com os outros e não realizaram a tarefa proposta pelo professor.

Nas aulas de 11º ano da Professora Uta Göring a relação entre docente e discentes tornou-se má e nunca mais melhorou até eu acabar o estágio, fazendo os alunos comentários desagradáveis, em voz baixa ou a meia voz, sobre a docente. Nesses comentários, eles punham em causa os conhecimentos de inglês da professora e manifestavam por vezes a sua incompreensão pelas matérias leccionadas. Por exemplo, a docente fazia, por vezes, comentários sobre erros linguísticos dos alunos, mas mostrando dúvidas nas correcções que ela própria tinha escrito e projectava para a turma ver. Uma vez fez um exercício sobre figuras de estilo, mas não soube explicá-las devidamente, nem prestou qualquer esclarecimento sobre essa matéria na aula seguinte, à qual se seguiu um teste, em que os alunos eram avaliados sobre ela. Em exposições orais e na correcção de exercícios, a docente era muito exigente e fazia críticas pouco motivadoras, que não incentivavam nem motivavam os alunos.

O Professor Martin Bösser tinha uma boa relação com os alunos do 11º ano e a turma respeitava-o e não se comportava indisciplinadamente. Contudo, havia alunos que passavam as aulas sem fazerem as tarefas propostas e sem prestarem a devida atenção. Havia alunos que pouco participavam, sobretudo os mais fracos e os de nível médio, situação que se alterou quando eu dei aulas àquela turma.

As actividades propostas eram relativamente variadas, mas deveriam ser ainda mais e não deveria acontecer que a aula terminasse sem se ter feito a correcção das mesmas, para a qual haveria muitas vezes tempo, se o professor quisesse.

As aulas poderiam ser mais interessantes e variadas e deveriam envolver todos os alunos e não sobretudo os melhores, que eram sempre os mesmos a intervir.

O professor de línguas estrangeiras tem de conhecer os tipos de alunos que existem e o tipo ou tipos de alunos que tem. Para isso, deve fazer assentar o seu trabalho com os alunos na teoria da didáctica de línguas que existe. Actualmente, e no âmbito da didáctica da língua inglesa, podemos atentar no que é dito na obra de Jeremy Harmer *The Practice of English Language Teaching*, no capítulo chamado “Describing Learners”.⁹

Naquele texto, são comentados factores importantes na descrição dos aprendentes, como a idade, aspectos relativos às diferenças entre os alunos – como a aptidão, os estilos de aprendizagem, os níveis de língua, as variações individuais - e a motivação.

A motivação é um factor da maior relevância no ensino em geral e no ensino de línguas em particular. O professor de língua estrangeira deve ter uma noção muito clara do que é a motivação e deve conhecer os factores que permitem motivar os seus alunos, nomeadamente do que pode fazer para a suscitar e para a manter. Jeremy Harmer¹⁰ define motivação, indicando também fontes de motivação e apresentando sugestões que os professores de Inglês podem seguir para motivar os seus alunos e os manter motivados. Mas existem outros factores sobre os quais o professor de línguas estrangeiras tem de reflectir, no âmbito da planificação das suas aulas e da sua prática pedagógica, nomeadamente sobre as funções que deve exercer e os diferentes papéis que deve desempenhar enquanto pedagogo. Jeremy Harmer também aborda esta temática, precisamente num capítulo que se chama “Describing Teachers”.¹¹

Também não deveriam ser vistos filmes sem haver “pre-tasks” nem tarefas a efectuar depois da visualização dos mesmos. A utilização de filmes não deveria durar aulas inteiras, sendo, por vezes, o mesmo filme visto durante mais do que uma aula. A utilização de filmes em sala de aula, em DVD, em vídeo ou através de outros sistemas de gravação, deve obedecer a regras, como, por exemplo, as explicitadas por Lenny Bouman no artigo “Veni, Video, Vici: Video in Language Teaching”¹² ou por Jeremy Harmer, no capítulo “Teaching with Video” da obra *The Practice of English Language Teaching*.¹³

O professor deveria ainda fazer aulas em salas de Informática e fazer visitas de estudo fora da escola. O emprego de diferentes recursos e materiais é abordado na obra *The TKT*

⁹ Cf. Jeremy Harmer (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, pp.37-50.

¹⁰ Cf. Jeremy Harmer. *The Practice of English Language Teaching*, pp. 51-54.

¹¹ Cf. Jeremy Harmer, *ibid.*, pp. 56-67.

¹² Cf. Lenny Bouman (1990). “Veni, Video, Vici: Video in Language Teaching”. In *English Teaching Forum*. Vol. 28. Nº 2 (Abril, 1990), pp. 8-11, p. 8.

¹³ Cf. Jeremy Harmer, *op.cit.*, pp. 282-294.

Course, no capítulo intitulado “Selection and use of resources and materials”¹⁴, e por Jeremy Harmer, num capítulo chamado “Educational Technology and Other Teaching Equipment”.¹⁵

O professor de línguas deve saber gerir reflectir sobre o método a empregar. Actualmente, são utilizados principalmente dois métodos no ensino de línguas: o método comunicativo e o “Task-based learning”. Jeremy Harmer também aborda estes e outros métodos de ensino de línguas, podendo este texto ser usado para um professor de línguas se documentar relativamente a esta problemática.¹⁶

O professor de Inglês como língua estrangeira pode informar-se sobre factores fundamentais da sua prática pedagógica. Na obra *The TKT Course* são descritos esses factores basilares do ensino de línguas, nomeadamente: técnicas de apresentação e actividades introdutórias; actividades práticas e tarefas para o desenvolvimento dos conhecimentos e das “skills” dos alunos, e tipos e tarefas de avaliação.¹⁷ O ensino das competências (“skills”) receptivas – ler e ouvir – é abordado nos capítulos 14, 15 e 16 da obra de Jeremy Harmer. O ensino das competências produtivas – escrever e falar – é tratado nos capítulos 17, 18 e 19 da mesma obra.¹⁸

Outros elementos de crucial importância no ensino de línguas estrangeiras são a gestão das aulas, que inclui os diferentes padrões de interacção a estabelecer – trabalho em plenário, individual, em pares ou em grupos –, a sua organização e gestão.¹⁹

A didáctica de línguas actual aconselha o ensino cooperativo. Relativamente aos princípios sobre os quais este tipo de ensino desse assentar, as estratégias de dinâmica de grupo que ele requer, passos e níveis das “skills” cooperativas e ainda sobre os benefícios decorrentes do uso das técnicas cooperativas, pode consultar-se o artigo “Cooperative Learning in the EFL Classroom”, da autoria de Mary Ann Christison.²⁰

O professor de Inglês como língua estrangeira pode documentar-se sobre a problemática do comportamento e as estratégias a empregar no caso da ocorrência de problemas, para evitar o surgimento destes, para reagir a problemas deste tipo e para levar os alunos a falar

¹⁴ Cf. Mary Spratt *et al.* (2005), pp.106-123.

¹⁵ Cf. Jeremy Harmer (2001), pp. 134-153.

¹⁶ Cf. Jeremy Harmer (2001), pp. 78-98.

¹⁷ Cf. Mary Spratt *et al.* (2005), pp. 61-73.

¹⁸ Cf. *ibid.*, pp. 199-281.

¹⁹ Cf. Jeremy Harmer (2001), pp. 114-125.

²⁰ Cf. Mary Ann Christison (1990). “Cooperative Learning in the EFL Classroom”. In *English Teaching Forum*. (Outubro, 1990), pp. 6-9.

inglês nas aulas, e não a sua língua materna, através da leitura do capítulo intitulado “Problem behaviour and what to do about it” da já referida obra de Jeremy Harmer²¹.

Os programas e os manuais devem também ser analisados criticamente pelos professores de línguas estrangeiras. Jeremy Harmer aborda esta temática no capítulo 21 da obra *The Practice of English Language Teaching*²².

No ensino de línguas no sistema de ensino português, os professores costumam ler os programas, embora os manuais sigam os mesmos. De qualquer modo, lendo-se os programas de Inglês para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário fica-se com uma ideia muito mais precisa sobre os objectivos a alcançar, em relação às metodologias a empregar e aos recursos adicionais que podem ser empregues.

O Ministério da Educação português costuma publicitar os critérios que devem nortear a apreciação dos manuais para cada ano lectivo, nomeadamente quanto a: organização e método, informação, comunicação e características materiais²³. Não sei se na EAL tais critérios são tidos em conta quando são escolhidos os manuais. No que concerne os programas, perguntei expressamente aos orientadores de Inglês da EAL se tinham conhecimento dos mesmos e disseram que não.

Das aulas de Inglês observadas concluo que deveria ser mantida a disciplina de uma forma mais eficaz, sobretudo na turma de 9º ano do Professor Martin Bösser e na de 11º ano da Professora Uta Göring, de modo a eliminar a má relação existente entre docente e discentes, principalmente na do 11º ano. No primeiro caso, o docente deveria ocupar mais os alunos, chamá-los à atenção e, se necessário, aplicar sanções. No segundo, a docente tinha uma relação normal no início, que se degradou pelo facto de ela tomar atitudes autoritárias e arbitrarias e não encarar com flexibilidade os erros e as dúvidas dos alunos. Ambos os professores pareceram ignorar os referidos factos e não levaram a cabo acções para os remediar.

A pontualidade também deveria ser mantida, sob pena de ficar muito reduzido o escasso tempo de 45 minutos da maioria das aulas.

²¹ Cf. Jeremy Harmer (2001), pp. 126-133.

²² Cf. *ibid.*, pp. 295-307.

²³ Sobre esta questão, podem consultar-se, por exemplo, os critérios preconizados pelo Ministério da Educação para o ano lectivo transacto, em: <<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//sitio.dgic.min-edu.pt/manuais escolares/Paginas/default.aspx>>

A avaliação formativa deveria assumir uma maior importância e a contínua também, de forma a tornar o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Não havia testes de treino, destinados apenas a mostrar aos alunos as suas competências e as suas lacunas. Muitos alunos passavam as aulas sem prestarem atenção e sem efectuarem as tarefas propostas e apenas pareciam ter a preocupação de estudar, mais ou menos, para as provas da avaliação somativa. Por exemplo, os trabalhos de casa muitas vezes não eram feitos porque os alunos sabiam que eles apenas contavam vagamente para a “Sominote”, a nota dos “sonstige Mitarbeiten”, da participação. A avaliação sumativa deveria também desempenhar um papel mais pedagógico e ser atribuída de uma forma mais objectiva e, por conseguinte, mais justa, principalmente no que toca à avaliação quantitativa da participação nas aulas. Esta nota consistia apenas num número, sem qualquer comentário ou justificação.

IV. Aulas de Alemão observadas

Na observação das aulas de Alemão, tive em conta, principalmente, as teorias de Barbara Ziebell e Jochen e Monika Grell.²⁴

Nas aulas de Alemão que observei, tenho de salientar o facto de ambas as docentes conseguirem manter um nível muito elevado de disciplina.

No entanto, as tarefas efectuadas poderiam ser mais variadas e interessantes, não devendo ser usados materiais já antigos, por exemplo anteriores à entrada em vigor do Euro, que ocorreu no ano de 2002. Foram empregues textos que ainda falavam em Marcos. Visto não se tratar de textos históricos, as docentes deveriam procurar textos mais actuais, em vez de usarem textos antigos com que já trabalham há vários anos, por uma questão de comodidade.

O livro de leitura extensiva escolhido, da autoria de um Sueco e traduzida para língua alemã, tratava o tema da guerra civil de Moçambique, tema desconhecido para os alunos e, até para mim, violento, pois incluía a descrição de explosão de minas, amputações, situações de fome, violência doméstica etc. A obra foi sugerida por uma das docentes em causa, provavelmente porque viveu em Moçambique depois da Independência, e a outra professora anuiu, mas os alunos nada sabiam sobre o tema. Eu cheguei a chorar várias vezes ao ler a obra em casa. Imagine-se o que terá sido para os jovens alunos do 8º ano...

²⁴ Cf., por exemplo, Jochen Grell e Monika Grell (eds.) (1979). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz, p. 297, e Barbara Ziebell (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin etc.: Langenscheidt, p. 17.

Os materiais empregues também deveriam ser mais variados e interessantes, incluindo filmes e visitas de estudo, nomeadamente uma visita ao Instituto Alemão que sugeri, para visitarmos uma exposição sobre a língua alemã para alunos, intitulada “Man spricht Deutsch”, sobre a História da língua alemã, no passado, suas variedades no presente e perspectivas de futuro. Essa exposição incluía um almoço com comida alemã. Não tivemos autorização, por parte da direcção da escola, de levar os alunos a essa exposição, porque a escola não queria que fossem efectuadas mais saídas no ano lectivo em curso, segundo me foi dito por uma das orientadores a quem falei no assunto.

Dadas as lacunas apresentadas pelos alunos nos planos da pronúncia, do vocabulário, da morfologia e da sintaxe do alemão, estas matérias deveriam ser mais trabalhadas pelas duas docentes, inclusive de forma lúdica, com exercícios próprios.

V. Aulas dadas: Inglês – A Componente Cultural no Ensino de Inglês Língua Estrangeira

1. Relação do tema escolhido com a realidade das turmas

Decidi abordar a componente cultural do ensino de Inglês Língua Estrangeira, por esta componente ser muito importante no âmbito das disciplinas de Inglês dos anos em causa no sistema de ensino alemão. Tal encontra-se patente no lugar de destaque ocupado pela componente em causa nos manuais adoptados na Escola e no ensino ministrado pelos responsáveis pelas disciplinas nas turmas.

As várias actividades extracurriculares desenvolvidas fora das aulas mas empregando as línguas estrangeiras em causa demonstram também a importância que é atribuída na Escola à cultura das línguas estrangeiras em causa, nomeadamente da língua inglesa.

2. Descrição e fundamentação das planificações

Quando comecei a assistir às aulas de Inglês do 9º ano, os professores estavam a abordar o capítulo 2 do manual alemão *English 2000 – A 5 (ref?)*, adoptado na escola para o

nível em causa. Esse capítulo tem por título “The Best Years of Our Lives?” e trata de problemas da adolescência. Quando comecei a leccionar na turma de 9º ano da Professora Uta Göring, tratei a secção B desse capítulo, constituída por um texto chamado “Stiff is ugly and has got fleas”. Esse texto é um conto que aborda o tema do isolamento dos jovens e da pressão do grupo de pares. Tratei também a secção C do mesmo capítulo, sobre a criminalidade juvenil.

Dei sete aulas sobre as referidas secções do referido capítulo. Nessas aulas constatei que os alunos, que tinham entre 14 e 15 anos, se interessaram muito pelo tema e participaram activamente nas aulas. Os problemas da adolescência são um tema que naturalmente desperta muito interesse e contribui muito para motivar os alunos.

Depois de um curto intervalo, em que a Professora Uta retomou as aulas, voltei a trabalhar com a mesma turma do 9º ano. O tema que então abordámos foi o Yorkshire, presente no 3º capítulo do referido livro do 9º ano. Este capítulo chama-se “Up North in Yorkshire”. Iniciei o tratamento do tema com a visualização e análise de um documentário sobre o Yorkshire. Do manual adoptado na EAL, abordei com os alunos quatro das cinco secções do capítulo, a saber: a introdução, a Secção A, chamada “The Three Peaks Challenge”, a Secção B intitulada “Sheffield then and Now” e a Secção C chamada “Changes at Work”.

Na introdução, os alunos tomaram conhecimento de aspectos genéricos da região em causa. Na Secção A adquiriram conhecimentos sobre os “Three Peaks” e sobre passeios em montanhas. Na Secção B os alunos tomaram conhecimento da evolução da cidade de Sheffield de centro industrial a centro urbano, após a decadência da indústria. A Secção C permitiu aos alunos reflectirem sobre o trabalho infantil na região em causa na época da Revolução Industrial e noutras regiões do mundo na actualidade, fazendo-os pensar sobre a sua própria realidade.

De acordo com a vontade da professora da turma, o tema gramatical que tratei relativamente a ambos os capítulos do livro foi a substituição de orações adverbiais por construções participiais.

Ao todo, dei 17 aulas na referida turma do 9º ano da Professora Uta Göring.

No 11º ano, dei cinco aulas na turma do Professor Martin Bösser. O tema abordado foi “Science and Technology”, um dos temas do programa. O tema foi tratado inicialmente

pelo Professor Bösser, mas este propôs-me que prosseguisse com o mesmo tema, depois de ele o abordar com os materiais do manual *New Context*²⁵ (referência?), adoptado na EAL para o 10º, 11º e 12º anos.

Ao planear as cinco aulas que dei no 11º ano, tive a preocupação de estabelecer uma ligação com o que os alunos aprenderam antes e de os preparar para a conclusão da abordagem do tema, que iria ser feita pelo Professor Bösser. Em geral, tive em conta, principalmente, as teorias sobre planificação de aulas explicitadas na obra *The TKT Course*.²⁶

A 1ª aula que dei, no dia 24 de Fevereiro de 2010, foi uma aula de uma hora, que teve como sub-tema “ Technological Innovation”. Iniciei a aula com um “Quiz” sobre invenções, feito individualmente, a cuja correcção procedemos de seguida. Seguidamente, os alunos preencheram um quadro em que tiveram de colocar diferentes tipos de invenções na coluna respeitante ao domínio a que pertencem. Em terceiro lugar, os alunos tiveram de efectuar, a pares, três exercícios sobre vários textos – 10 - relativos a invenções: no primeiro exercício, os alunos tiveram de ligar cada texto a uma imagem representando a invenção sobre a qual versava: o segundo foi um outro exercício de emparelhamento, sobre o vocabulário do texto, em que os alunos deveriam ligar determinadas palavras, “difíceis”, ao seu significado; no terceiro exercício, os alunos tiveram de encontrar nos textos frases contendo determinadas ideias, contidas noutras frases fornecidas no enunciado do exercício.

Planeei a 1ª aula do 11º ano, com o intuito de estabelecer uma ponte com o que professor Bösser tinha abordado e para fazer sentir aos alunos que queria consolidar o que eles já sabiam sobre o tema. Tive também o propósito de motivar todos os alunos a trabalhar e de fazer com que todos participassem, pois tinha constatado nas aulas da turma em causa a que já assistira que havia alunos muito bons, outros médios e alguns muito fracos, acontecendo que eram quase sempre os mais fortes que participavam na aula e que havia alguns alunos que passavam as aulas sem trabalhar. Estes últimos não realizavam as tarefas propostas pelo professor e passavam a maior parte das aulas ou a sua totalidade sem executarem qualquer das tarefas, nomeadamente não faziam exercícios e não intervinham. Cheguei a falar com a directora de turma sobre alguns destes alunos, que eram, de resto, jovens simpatiquíssimos, e confirmei as ideias que já tinha formado sobre as causas desse tipo de comportamento, mas escuso-me aqui de as mencionar.

²⁵ Schwarz, Helmut (ed.) (2003). *New Context*. Berlim: Cornelsen Verlag.

²⁶ Cf. Mary Spratt *et al.* (2005), pp.86-123.

Pretendi que os alunos sentissem que eu estava ali para trabalhar com eles e para ajudar todos, sobretudo os mais fracos e, assim, ajudei um aluno dos mais fracos a fazer os exercícios individuais. Na minha opinião e na do próprio orientador, consegui fazer com que todos os alunos participassem. Relativamente ao papel dos alunos, tive em mente as ideias enunciadas por David Nunan, no capítulo intitulado “Learner Roles”, da obra *Designing Tasks for the Communicative Classroom*.²⁷

Considero que é dever de qualquer professor envolver todos os alunos no trabalho de cada aula, levando todos os alunos a efectuarem as tarefas propostas e a participarem na correcção das mesmas, lendo em voz alta as suas respostas. Isso é fundamental para o progresso dos alunos no plano das aprendizagens e também em termos do desenvolvimento da sua personalidade, nomeadamente na consolidação da sua auto-estima e na correcção de eventuais comportamentos desviantes. O ensino é, a meu ver, aquisição de conhecimentos e competências relativos às diferentes disciplinas – plano cognitivo -, mas também de métodos de trabalho, devendo também incluir a vertente afectiva e psicomotora.

A segunda aula, uma aula de duas horas – 90 minutos –, teve como tema a Telemedicina. Pensei que seria útil e interessante para os alunos tratarmos este tema, por se tratar de um tema actual da Ciência e da Tecnologia e por imaginar que alguns alunos tivessem interesse pela Medicina, porque esta ciência desperta um enorme interesse na maioria dos alunos e ainda porque alguns seriam filhos de médicos ou pretendiam estudar Medicina na Universidade. Tal veio, de facto, a verificar-se. Passo, de seguida, a explicar a planificação que fiz para esta aula e que levei à prática.

Na primeira hora, encontrei-me com os alunos numa das salas de Informática da Escola. Comecei por perguntar aos alunos o que viam em várias imagens sobre Telemedicina que seleccionei e lhes distribuí. De seguida, dei-lhes uma tarefa, que foi a criação de um folheto sobre Telemedicina, com base em pesquisas feitas por eles na Internet e segundo instruções breves, mas que pretenderam ser claras, que lhes distribuí. Este trabalho foi feito em pares, por um lado, para ser mais fácil para os alunos efectuarem a tarefa, mas para evitar que, em grupos maiores, houvesse alunos que não trabalhassem.

Na segunda hora, os folhetos foram completados e impressos ou passados a limpo à mão e expostos no meio da sala. Seguiu-se a apresentação oral de quase todos os folhetos.

²⁷ Cf. David Nunan (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 80-83.

Foi dito aos alunos que os restantes seriam apresentados no início da aula seguinte, para os alunos perceberem que ninguém deixaria de apresentar o seu trabalho e que haveria continuidade entre esta aula e a próxima.

Perguntei se algum aluno teria algum progenitor médico, e uma aluna, cujos pais são ambos médicos, ficou de recolher depoimentos deles sobre Telemedicina, de que daria conta mais tarde, oralmente, numa outra aula. Ao propor este trabalho, tive a intenção de fazer com que os alunos tomassem consciência de que estávamos a abordar questões que tinham que ver com a vida prática, nomeadamente com o mundo do trabalho, para o qual eles estão a preparar-se, na fase final do ensino secundário em que se encontram.

A 3ª aula que dei à mesma turma do 11º ano realizou-se no dia 3 de Março e foi uma aula de uma hora. O sub-tema foi “ Genetic Engineering”. No início da aula, foi feita a correcção do 3º exercício da primeira aula por mim leccionada à turma, cuja correcção não foi feita na aula anterior, para dar tempo para a preparação dos folhetos sobre Telemedicina. De seguida, foram apresentados os folhetos sobre este tema que ainda não o tinham sido. Em segundo lugar, a turma foi dividida em duas partes e cada parte recebeu um texto sobre Engenharia Genética, um grupo recebeu um texto a favor e outro um texto contra. Os alunos responderam à questão 1 sobre o texto em grupos de três pessoas, tendo apenas um grupo quatro pessoas. Foi corrigida a resposta à pergunta e, em terceiro lugar, foi feito um debate sobre o tema, com dois alunos servindo de moderadores e com a turma dividida em dois grupos, um a favor e outro contra o tema em análise. Foi dada aos alunos a tarefa de responderem em casa às restantes três perguntas sobre o texto nos cadernos, em cerca de 450 palavras.

Não pude dar aulas nos dias 5 e 10 de Fevereiro, pelo facto de os alunos terem tido um teste no dia 5. De qualquer modo, preparei a aula de dia 10 de Fevereiro, que aproveitei em parte para a aula de dia 12, que foi uma aula assistida pela orientadora de Inglês da FCSH, Professora Doutora Ana Matos, e entreguei o material que tinha planeado trabalhar com os alunos nesse dia ao Dr. Bösser, que o utilizou na semana seguinte. O material em causa foi o filme *Gattaca*, para o qual preparei tarefas.

A aula de 12 de Fevereiro foi uma aula de 90 minutos.

Na primeira hora, chamei a atenção dos alunos para o poster que fiz com os folhetos sobre Telemedicina e que afixei na sala no placard de cortiça. O meu objectivo ao fazer o poster e ao afixá-lo foi fazer sentir aos alunos que tinham realizado uma tarefa que tinha sido valorizada e podia ser visualizada por eles e por outros utilizadores da sala.

De seguida, pedi à aluna encarregada de pedir aos pais que fizessem um depoimento sobre Telemedicina que relatasse o que eles tinham dito. A aluna fez um relato muito interessante, que terá contribuído para que quer ela quer os colegas ficassem a saber mais sobre o tema e praticassem a língua inglesa, claro.

Num terceiro momento, disse aos alunos que iríamos ver um *TED-Talk* intitulado “Upgrade is human” e perguntei-lhes que tema seria tratado no mesmo. O referido anúncio e pergunta tiveram como objectivo introduzir o novo material a analisar e motivar os alunos para o mesmo. Seguidamente, distribuí uma ficha de trabalho sobre o filme, com seis perguntas e com explicações sobre vocábulos de difícil compreensão para os alunos. Pedi-lhes que lessem quer as perguntas quer as explicações. Seguiu-se a visualização na íntegra do *TED-Talk*, que dura apenas 18 minutos, com legendas em inglês. Depois de os alunos terem visto o filme, pedi-lhes que respondessem às perguntas, em grupos de dois. Foi feita a correcção das respostas e seguiu-se o intervalo.

No início da segunda parte da aula, pedi aos alunos que se juntassem em grupos de 4/5 pessoas. Fui eu que constituí os grupos, para evitar que os alunos fortes se juntassem aos fortes, os médios aos médios e os fracos aos fracos. Criei, assim, “mixed ability groups”, que considero serem mais proveitosos para todos os tipos de alunos, pois, além de levarem os fracos a aprender mais, impedem que os alunos em geral se juntem aos amigos e com eles conversem de assuntos não relativos às tarefas pedidas. Distribuí uma pergunta diferente a cada grupo e empreguei o método de “Expert-circle”. Este método consiste em três fases: na primeira os grupos são constituídos, sendo atribuída a cada aluno uma letra, correspondente ao grupo a que pertencem; é distribuída uma tarefa diferente aos diferentes grupos constituídos na turma, e, após serem efectuadas as tarefas, os alunos reúnem-se com os alunos dos outros grupos que têm a mesma letra, para transmitirem as ideias que reuniram no seu grupo; de seguida, os alunos voltam aos seus grupos e relatam-lhes as informações novas que recolheram nos grupos mistos.

Na última parte da aula, realizou-se um debate com dois moderadores, sobre Engenharia Genética. Os moderadores não foram os mesmos do debate anterior, para motivar mais a turma e para dar oportunidade a outros alunos de exercerem aquela função. Os alunos falaram muito. Quase todos participaram, como era meu objectivo. Os “skills” exercitados no debate foram ouvir e falar. No plano da competência comunicativa, é muito importante para os alunos falarem. No plano cognitivo, mas da inteligência geral e da inteligência emocional,

é muito importante para os alunos desta faixa etária poderem analisar e discutir conceitos, porque precisam de reflectir e de se expressar e, por outro lado, necessitam de aumentar a sua segurança e a sua auto-estima.

Tencionava fazer eu um resumo do que foi dito sobre Engenharia Genética, mas resolvi pedir que alguém se oferecesse para o fazer e assim aconteceu. Um aluno, normalmente muito atento mas tímido, fê-lo e bem. Acho que devemos dar aos alunos o maior número de oportunidades possível para se expressarem.

No entanto, indiquei eu alguns erros de língua cometidos durante o debate, para os alunos aprenderem e também para perceberem que têm de ter cuidado com o modo como se expressam, não se demitindo o professor da sua função de “corrector” enquanto assiste a um debate. Mesmo quando damos maior protagonismo aos alunos, não podemos demitir-nos, enquanto professores, da nossa função de conduzir a aula.

No final da aula, distribuí uma folha de trabalho, com uma composição sobre possíveis desenvolvimentos da Ciência e da Tecnologia, a ser entregue dentro de oito dias, prazo estabelecido com esta turma pelo professor Bösser para entrega dos trabalhos de casa. Dei este trabalho de casa, por achar que esta era uma boa forma de fazer com que os alunos voltassem a estudar os assuntos tratados no âmbito do tema em causa e de exercitarem a expressão escrita.

Os alunos saíram da aula sentindo-se realizados, com a sensação de terem conseguido fazer várias coisas, porque participaram muito e exercitaram várias competências, comportaram-se bem e viram o seu trabalho reconhecido pelos pares e por mim, enquanto professora. A aula acabou num “tom positivo” e com os alunos motivados não só para fazerem o trabalho de casa, como também para as aulas seguintes sobre o mesmo tema e bem preparados para o exame de Inglês de 12º ano que terão de fazer no próximo ano e que inclui o tema Ciência e Tecnologia.

VI. Aulas dadas: Alemão – A Componente Cultural no Ensino de Alemão Língua Estrangeira

1. Relação do tema escolhido com a realidade das turmas

As turmas de Alemão que as orientadoras desta disciplina puseram à nossa disposição para trabalharmos durante o estágio foram, como já disse anteriormente, duas turmas do 8º ano, uma de cada uma delas.

O programa da disciplina em causa corresponde ao 5º ano de aprendizagem de Alemão na Escola para alunos que têm o português como língua materna. Esses alunos frequentaram um curso preparatório de iniciação à língua alemã, na qualidade de alunos externos, quando estavam a frequentar o último ano do ensino básico noutras escolas.

Como em qualquer programa de uma língua estrangeira, os alunos das turmas em questão têm de trabalhar vários temas de índole cultural, a saber: ambiente e circulação de veículos; escola, notas, exames, sistema de ensino alemão; relações sociais na escola, marginalização e resolução de conflitos; descrição e comparação de pessoas; organizações juvenis; expressar e fundamentar opiniões; descrição de fotos; relatar acontecimentos numa sequência temporal, contar uma história com imagens; tipos de férias e de equipamentos para férias, viagens para jovens e excursões escolares, campos de trabalho internacionais, relatar planos de férias, argumentar numa entrevista; justificar decisões; falar sobre si próprio, currículo, reagir numa conversa, dar e fundamentar opiniões próprias, planejar e organizar algo em conjunto, falar sobre um tema; comparação entre as variedades do alemão da Alemanha, Áustria e Suíça. Estes temas encontram-se no manual da disciplina utilizado na escola no ano lectivo em causa e farão parte do programa.

Parece-me que os temas a abordar são fundamentais para que os alunos tomem conhecimento de aspectos importantes da vida social no mundo de hoje e da sua própria vivência social. Por outro lado, acho que a abordagem daqueles temas permite aos alunos desenvolverem-se no plano psicológico e exercitar capacidades de raciocínio e de expressão necessárias para a sua vida escolar e para a sua vida social, permitindo-lhes desenvolver competências indispensáveis em ambos os planos.

2. Descrição e fundamentação das planificações

Ao planear as aulas de Alemão e ao reflectir posteriormente sobre elas, baseei-me, sobretudo, nos textos sobre o “schriftlicher Unterrichtsentwurf” das obras *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*²⁸ e *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*²⁹ e “Checkliste ‘Guter Unterricht’³⁰.” Tive também em mente os exemplos e indicações sobre formulação de objectivos da aprendizagem – cognitivos, psicomotores e afectivos – e sobre a relação entre aqueles objectivos e a negociação sobre estes a estabelecer com os alunos. Relativamente à problemática dos objectivos da aprendizagem baseei a minha observação e a minha prática pedagógica nas teorias de Ruth Meyer.³¹

Quanto ao fomento das capacidades receptivas – ler e ouvir –, e das capacidades produtivas – escrever e falar – baseei a minha actuação e a minha reflexão na obra de Günther Storch, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*³².

Dei vinte e uma aulas inteiras em Alemão e leccionei várias vezes partes de aulas.

Antes de começar a dar aulas inteiras, realizei as seguintes tarefas: no âmbito da gramática, fiz uma exposição e vários exercícios sobre conjunções e corriji um teste sobre preposições.

Ainda em Outubro de 2009, elaborei, com a outra estagiária da FCSH na EAL, dois exercícios, com palavras cruzadas, sobre o vocabulário relativo ao meio ambiente.

No dia 9 de Novembro, fiz uma exposição sobre a queda do Muro de Berlim, ocorrida a 9 de Novembro de 1989. Fiz esta exposição, fazendo perguntas aos alunos sobre este tema e dando-lhes informações sobre o mesmo. De seguida, distribuí-lhes um exercício sobre o tema e prosseguimos imediatamente à respectiva correcção.

²⁸ Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke (2004). “Der schriftliche Unterrichtsentwurf”. In Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke. *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2ª ed., Berlim: Schmidt, pp. 224-233.

²⁹ Hilbert Meyer (1980). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 3ª ed., Königstein/Ts: Scriptor, pp. 97-103.

³⁰ Thomas Unruh e Susanne Petersen. <http://www.guterunterricht.de>.

³¹ Cf. <http://www.hep-verlag.ch/mat/lehrenkompakt/>.

³² Günther Storch (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. 2ª ed., München: Fink, pp. 117-127 e 214-220.

Na aula seguinte, apresentei, em conjunto com a outra estagiária da FCSH da EAL, um exercício sobre o vocabulário de um capítulo de uma obra de leitura extensiva - *Das Geheimnis des Feuers*, de Henning Mankell. Esta obra de leitura extensiva e que os alunos tiveram de ler na íntegra, embora por partes, tem por tema a guerra civil moçambicana e as dificuldades sentidas pela população em consequência desta, nomeadamente no que toca as mutilações decorrentes do uso de minas anti-pessoais.

Na aula subsequente, no dia 16 de Novembro de 2009, analisei com os alunos as páginas 60 a 66 da referida obra, pedindo-lhes para sublinharem os passos do excerto referentes a acontecimentos reais e as relativas àquilo que a personagem principal imaginava. Mas, antes disso, mostrei aos alunos fotos de um hospital de Maputo e várias imagens relativas ao campo semântico da Medicina.

Em terceiro lugar, pedi aos alunos que sublinhassem no texto vocábulos deste campo semântico, para elaborarmos um “cluster”.

Esse “cluster” foi feito na aula seguinte. A professora responsável pela turma deu aos alunos um exercício com palavras do campo semântico em causa, para eles traduzirem para alemão. Esse exercício foi feito com base na recolha dos referidos vocábulos por mim efectuada e facultada à responsável pela turma. Este exercício e outros elementos facultados por mim à Professora Helga Furtado foram utilizados pela Professora Antonie Lopes-Coelho nas suas aulas.

No dia 14 de Dezembro de 2009, dei uma aula sobre o tema “Notas” na turma da Professora Antonie Lopes-Coelho.

Comecei a aula mostrando duas anedotas sobre notas e reacções dos pais a estas, no *Smart Board*. Pedi aos alunos que se pronunciassem sobre essas anedotas e depois perguntei - lhesse acham bem que se atribuam notas. Gerou-se uma pequena discussão sobre o tema, tendo eu escrito algumas palavras-chave empregues na discussão no quadro, em duas colunas, uma com expressões a favor de notas e outras com expressões empregues em afirmações contra notas.

De seguida, foram lidas opiniões de alunos da faixa etária dos nossos que frequentam o ensino na Alemanha. Foi clarificado o significado das palavras desconhecidas para os alunos.

Pedi depois aos alunos que completassem, em quatro grupos, três de 4 alunos e um de três, afirmações sobre o tema em estudo. Estas afirmações foram discutidas em conjunto e corrigidas no plano gramatical.

Por fim, foi pedido aos alunos que fizessem afirmações com as palavras-chave escritas no quadro, uma a favor e outra contra, primeiro individualmente, segundo em grupo e, em terceiro lugar, em conjunto.

Como trabalho de casa, foi pedido aos alunos que fizessem frases sobre a atribuição de notas, com várias expressões, umas indicando concordância e outras oposição.

Quero deixar aqui expresso que quase tudo o que fiz nas aulas que dei na turma da Professora Lopes-Coelho teve de ser sujeito à aprovação dela e teve de obedecer ao que ela pretendia que fosse tratado e ao modo como ela queria que a aula decorresse.

No dia seguinte, dia 15 de Dezembro, voltei a leccionar na mesma turma.

Continuei com a abordagem do mesmo tema. Iniciei a aula com a audição da canção “Schlechte Noten”, que fiz ouvir duas vezes, dizendo, previamente, que deveriam preencher os espaços em branco do texto da canção e tomar atenção ao conteúdo do mesmo. À audição da canção seguiu-se a correcção do exercício e uma pequena conversa sobre o conteúdo da canção. Pedi aos alunos que resumissem a canção e que dessem a sua opinião sobre as opiniões veiculadas por esta.

Depois, os alunos leram um certificado com as notas de uma aluna de uma escola da Alemanha, tendo como tarefa prévia ajuizar da situação daquela aluna. Posteriormente, foi pedido aos alunos que fizessem sugestões sobre meios de ajudar a aluna em causa a melhorar os seus resultados escolares. Esta tarefa foi feita individualmente, tendo-se seguido a correcção em plenário.

Seguidamente, pedi aos alunos que fizessem, em grupos de dois, um exercício sobre pronomes indefinidos, sobre o tema vocabular em estudo. Foi feita, de seguida, a correcção.

Numa fase seguinte, foi pedido aos alunos que atentassem numa caricatura alusiva ao tema “exames” e fizessem um exercício de escolha múltipla sobre a mesma. Depois da correcção deste exercício, pedi aos alunos que relacionassem a ideia veiculada pela caricatura com as suas experiências enquanto alunos. Este exercício foi feito individualmente e corrigido de seguida em plenário.

A última tarefa realizada na aula foi um exercício de construção de frases sobre exames. Esta tarefa foi feita a pares, e também se seguiu a correcção em plenário.

Como trabalho de casa, foi dada aos alunos a tarefa de fazer dois exercícios sobre pronomes indefinidos, para consolidação do trabalho efectuado na aula sobre este tema gramatical, embora este não fosse novo para os alunos.

No dia 17 de Dezembro de 2009 dei a primeira aula assistida pelo orientador da FCSH, Rolf Koewitsch, novamente na turma da professora Antonie Lopes-Coelho. O tema foi proposto pela referida orientadora e foi o Natal, visto que se tratava da última aula da disciplina em causa antes das férias do Natal. A aula teve quatro momentos.

Numa fase inicial, pedi aos alunos para lerem duas anedotas sobre o Natal, de forma a motivar os alunos para o tema e os fazer reflectir sobre o Natal.

Numa segunda fase, mostrei-lhes um diagrama, que tinha escrito no quadro antes da aula, com várias palavras alusivas a vários conceitos relativos à época festiva em causa e fiz-lhes perguntas sobre eles.

Num terceiro momento, distribuí um exercício para completamento de espaços, para os alunos completarem com várias palavras sobre a quadra festiva em estudo e com preposições pedindo diferentes casos. Em relação a estas preposições, fiz uma breve revisão sobre este tema gramatical, mostrando quadros sobre este que se encontravam afixados numa parede da sala de aula. Este exercício foi feito em trabalho de pares e corrigido de seguida em conjunto.

Na última parte da aula, dei aos alunos um “Jogo da Glória”, da minha autoria, sobre conceitos de Natal, para ser feito a dois, excepto num caso em que os alunos tiveram de jogar a três, pelo facto de a turma ter um número de alunos ímpar. As perguntas foram elaboradas por mim e o objectivo do jogo era responder acertadamente, para chegar à meta o mais rapidamente possível, embora houvesse outros obstáculos a transpor, decorrentes do factor sorte. As regras do jogo foram as mesmas seguidas no último jogo que figura no manual da disciplina, nomeadamente no que se refere à regra segundo a qual não era dada a solução das perguntas, tendo os alunos de decidir entre eles se as respostas eram correctas ou não. Fui eu que fiz os tabuleiros para o jogo, que incluíam cartolinas de diferentes cores, e distribuí dados e peões de outros jogos, da escola e meus. Pensei que seria agradável para os alunos que a última aula da disciplina do primeiro período terminasse com uma actividade lúdica.

No dia 11 de Janeiro dei uma outra aula, sobre o tema “Aprender uns com outros”. O tema gramatical da aula foi o presente do conjuntivo e o tema lexical foi “conselhos para estudar com sucesso”.

Num primeiro momento da aula perguntei o que os alunos sabiam sobre o referido tempo verbal, dado que era matéria já anteriormente abordada. De seguida, mostrei as terminações deste tempo no *Smart Board*.

Num segundo momento, mostrei um texto, também no *Smart Board*, para os alunos colocarem no discurso indirecto, dizendo-lhes que deveriam colocar os verbos no presente do conjuntivo ou no imperfeito deste modo, conforme as regras do discurso indirecto que já conheciam.

Num segundo momento, foi trabalhada uma entrevista de um jornal a uma aluna do ensino secundário, através de dois exercícios. Num destes, os alunos tiveram de localizar determinados aspectos do texto no mesmo e no seguinte tiveram de indicar os dados sobre a referida aluna. Depois de efectuada a correcção destes dois exercícios, foi pedido aos alunos que expressassem a sua opinião sobre o caso da aluna. Ora se em todas as aulas que demos tivemos a preocupação de exercitar as quatro capacidades comunicativas – ouvir, falar, ler e escrever -, nesta fizemos o mesmo. Estamos perfeitamente conscientes de que numa aula as situações de comunicação diferem das que encontramos fora das aulas, no dia-a-dia. No entanto, consideramos imprescindível que em todas as aulas seja dada oportunidade aos alunos de se expressarem o mais possível.

Na última parte da aula, os alunos colocaram um texto no discurso indirecto. Este texto foi baseado numa carta de um aluno meu da Universidade de Saarbrücken, em que o mesmo relata uma viagem que fez ao Japão. Para motivar os alunos, falei-lhes primeiramente na carta, que mostrei, e no seu autor, o que os interessou bastante.

No dia 14 de Janeiro dei uma outra aula, de novo sobre o tema “Aprender em conjunto”, desta vez sobre o sub-tema “Criatividade na escola – um projecto de escola” e sobre o tema gramatical advérbios e preposições.

A aula foi dividida em quatro momentos: na fase introdutória, pedi aos alunos que lessem o título do texto e que tentassem adivinhar qual seria o seu conteúdo.

Num segundo momento, pedi aos alunos que fizessem um exercício de ordenação de palavras numa frase, depois de terem lido o texto. O objectivo deste exercício foi fazer os

alunos procurar as ideias do texto e, simultaneamente, empregar os advérbios e verbos preposicionais.

Num terceiro momento, fizemos um jogo sobre os verbos preposicionais. O jogo foi criado por mim e consistiu no seguinte: dividi a turma ao meio, procurando misturar alunos de diferentes níveis, e fiz, alternadamente, perguntas a cada grupo sobre o tema gramatical referido. O objectivo era exercitar e melhorar o domínio do tema, através de uma actividade lúdica. Ganhou o grupo que deu mais respostas certas.

Na última parte da aula, foram feitos dois exercícios, um sobre os verbos preposicionais e outro sobre os advérbios.

No dia 1 de Fevereiro, dei uma aula de duas horas. O tema lexical foi “Viver em conjunto” e o gramatical foi o superlativo. No âmbito do tema lexical, foram trabalhadas a descrição de pessoas e de comportamentos. Passo a descrever o decurso da primeira hora desta aula.

No início da aula, anunciei o tema lexical a abordar e pedi aos alunos para atentarem nas fotos e nos textos a elas referentes do início do capítulo e para se pronunciarem sobre ambos.

Num segundo momento da aula, pedi aos alunos que lessem os referidos textos e fizessem perguntas e dessem respostas sobre os mesmos. Esta tarefa foi feita em grupos de dois e foi corrigida de seguida em plenário.

Na última etapa da aula, os alunos entrevistaram-se mutuamente, em grupos de dois, tomando nota das perguntas e das respostas em folhas A 4.

Na segunda hora, as entrevistas, sem nomes, foram afixadas e os alunos, divididos então em dois grandes grupos, tentaram adivinhar a quem pertenciam os dados constantes de cada folha.

Na segunda parte da segunda hora, mostrei duas frases com o superlativo, perguntei que caso tínhamos nas frases e como se constrói.

De seguida, abordámos o tema “Clique”, grupo de pares, que é um tema caro para os adolescentes. Comecei por perguntar o que significaria o título “Unsere Clique”, pertencente a um texto que abordámos, e perguntei se os alunos pertenciam a um ou mais grupos de pares. Esta primeira abordagem deste tema foi feita em plenário e, a seguir, os alunos efectuaram, em grupos de dois, a leitura e caracterização dos membros de um grupo de jovens.

No final, indiquei aos alunos o trabalho de casa, sobre o superlativo, tendo-se começado a fazer os dois exercícios.

No final da aula distribuí *pins* com palavras alemãs, como forma de recompensar o bom trabalho feito pelos alunos na aula e para os motivar. Actualmente, os jovens gostam muito de pregar *pins* em estojos, mochilas e outros objectos seus.

No dia 2 de Fevereiro, começámos a aula com a correcção do trabalho de casa, sobre o superlativo. Seguidamente, foram lidos e analisados outros exemplos de frases com o superlativo.

Depois, foi iniciado o estudo do tema preposições com o genitivo. Chamei a atenção dos alunos para as listas e explicações sobre o tema existentes nas paredes da sala.

De seguida, mostrei um exercício com imagens e sobre os temas superlativo e “viagem de estudo”. Empreguei para isso imagens reais de alunos, professores, estações de comboio e comboios alemães e pedi-lhes que atentassem em algumas frases sobre uma viagem de estudo de alunos alemães, do Norte para o Sul da Alemanha, mais precisamente de Stralsund até Munique. Os alunos tiveram de adivinhar de que se tratava nas imagens e fizeram o exercício com grande entusiasmo.

No final da aula, foi lida em voz alta e brevemente comentada uma carta sobre problemas de uma aluna alemã rejeitada pelos colegas de turma, como forma de preparação para o trabalho de casa, constituído por um exercício sobre esta carta.

Indiquei outros exercícios, sobre o superlativo, para trabalho de casa. Aproveito para dizer que costumo indicar o trabalho de casa por escrito no quadro e pedir aos alunos que escrevam isso no caderno. Sempre que há tempo, gosto de fazer com que os alunos vejam os exercícios e de os comentar ou começar a fazer na aula, para lhes facilitar a realização do trabalho de casa.

No dia 4 de Fevereiro, dei outra aula de 90 minutos. Iniciei a aula dizendo que íamos trabalhar sobre as preposições com genitivo e sobre frases temporais.

Na primeira hora, fizemos, em conjunto, a correcção do trabalho de casa, os dois exercícios sobre o superlativo.

De seguida, fizemos um exercício sobre preposições com genitivo – *wegen*, *trotz*, etc. – relativo ao tema “escola”.

Para terminar a primeira hora de aula, fizemos um jogo, concebido por mim, sobre as preposições com genitivo.

Em meu entender, é necessário que o professor diga no início da aula o que vai ser abordado, para os alunos se concentrarem e se serem responsabilizados pela sua postura na aula. Penso que a correcção dos trabalhos de casa deve ser efectuada no início e que os restantes momentos da aula devem incluir diferentes tipos de tarefas, captando e mantendo a atenção dos alunos, alternando-se entre actividades mais calmas e outras mais excitantes, mas guardando-se estas para o final. Na concepção de tarefas para as aulas tive em conta várias teorias estudadas nas aulas de Didáctica, principalmente as de David Nunan.³³

Deve-se tentar inculir nos alunos um sentimento de confiança nas suas próprias capacidades e conhecimentos e aproveitar a vontade de realizar actividades lúdicas própria dos adolescentes. Evidentemente que a concepção de jogos requer trabalho, muito mesmo se incluir não só o conteúdo mas também a produção de materiais como os que fiz neste estágio, mas é altamente compensadora, pois os alunos reagem muito positivamente, com muito entusiasmo e vontade de participar. Mesmo a abordagem de matérias gramaticais mais enfadonhas torna-se muito agradável, até para o professor.

Na segunda hora da mesma aula, expliquei que iríamos ler um texto sobre o qual eles iriam responder a perguntas em grupos de quatro pessoas. Constituí os grupos, misturando alunos de diferentes níveis e separando os alunos mais irrequitos, e dei 20 minutos aos alunos para lerem o texto e responderem às referidas perguntas. A correcção da tarefa em causa foi feita em plenário, durante cerca de dez minutos.

No final da aula, apresentei três exemplos de frases temporais, a completar com *bis*, *seit* e *während*. Os alunos tiveram de adivinhar que palavra deveriam usar em cada frase. De seguida, indiquei as tarefas a realizar como trabalho de casa para a aula seguinte, nomeadamente um exercício sobre frases temporais, que começámos a fazer oralmente até tocar, e outro sobre o mesmo tema gramatical e baseado no texto analisado no começo desta parte da aula.

Na semana a seguir, as aulas foram todas dadas pela Professora Helga Furtado, com quem estive a trabalhar desde as férias do Carnaval até ao fim do estágio. Não pude leccionar

³³ David Nunan (1999), pp. 139-140.

nessa semana porque a escola não o permitiu, devido à realização de uma inspecção à escola por uma equipa de três inspectores vindos da Alemanha.

No dia 23 de Fevereiro, voltei a leccionar. O tema que iniciei foi “Organizações Juvenis”. Mas, em vez de anunciar o tema aos alunos de imediato, mostrei-lhes fotos de várias organizações juvenis alemãs, no *Smart Board*, e perguntei-lhes se conseguiam adivinhar de que se trataria. Depois perguntei quais eram as organizações retratadas. Assim, consegui captar a atenção dos alunos e motivá-los para o tratamento do tema.

Numa segunda fase, pedi aos alunos que procurassem nomes de organizações juvenis que não conhecessem num texto. Depois, foi lida uma parte desse texto, sobre uma organização, e falámos sobre os aspectos dessa organização referidos no texto. De seguida, formei pares e dei a cada par a tarefa de procurar informações sobre uma parte diferente do texto. Depois, cada grupo relatou as informações encontradas perante toda a turma.

Na última fase da aula, fizemos um jogo sobre o tema em estudo. Esse jogo consistiu no seguinte: distribuí 6 pedaços de papel a 6 alunos com nomes de alunos alemães e seus gostos e seis cartazes com nomes de organizações juvenis a seis alunos sentados nos seus lugares. Os primeiros colocaram-se todos na parte da frente da sala, junto ao quadro, e foram lendo, à vez os seus nomes e os seus gostos. Os outros alunos, detentores dos cartazes tinham como tarefa erguer o seu cartaz e dizer o nome da organização nele escrita, quando ouviam gostos que se coadunavam com a organização que figurava no seu cartaz.

Como trabalho de casa, foi indicada aos alunos uma tarefa relativa àquele jogo, na qual os alunos tinham de escrever textos sobre os seis alunos alemães referidos no jogo anterior.

Empreguei mais uma vez um jogo, porque, como já afirmei antes, considero os jogos um excelente instrumento de aprendizagem, sobretudo para terminar uma aula e para desenvolver o estudo de uma matéria ou o consolidar. Como se aprende em Didáctica de Línguas, uma aula deve terminar sempre com um tom positivo. Aliás, acho fundamental que um professor tente manter nas aulas um ambiente de trabalho agradável, o que facilita o trabalho quer do docente quer dos discentes e contribui para uma melhor aprendizagem e para evitar depressões a ambas as partes. O autoritarismo ou o lascismo são, a meu ver negativos e de evitar, a todo o custo.

Além da tarefa anteriormente referida, os alunos levaram como trabalho de casa um exercício para escreverem as razões porque gostariam de fazer parte de uma ou mais organizações juvenis. Decidi dar esse exercício, para fomentar a escrita e para fazer os alunos reflectirem sobre o tema, tendo em vista não só a consolidação da matéria dada, como também o próprio desenvolvimento pessoal dos alunos.

No dia 25 de Fevereiro, prosseguimos o estudo do tema “Organizações Juvenis”, e abordámos os seguintes temas gramaticais: preposições com o genitivo, adjectivos formados a partir do particípio presente e frases temporais com o pretérito-mais-que-perfeito e com o imperfeito do indicativo.

A aula começou com a correcção do trabalho de casa.

De seguida, fizemos um jogo, concebido por mim sobre adjectivos formados a partir do *Partizip I*.

Posteriormente, foi feito um exercício sobre adjectivos formados a partir do *Partizip I* e procedemos de seguida à sua correcção.

No final da primeira hora, lemos, brevemente, dois textos sobre duas organizações juvenis de que ainda não tínhamos falado. Seguidamente, foi feito um jogo de dominó sobre o tema “Organizações Juvenis”, que muito entusiasmou os alunos. Este jogo não foi concebido por mim, mas tive de o montar, o que exigiu muito trabalho manual de corte e colagem e a não apenas a utilização de fotocópias. O que foi imaginado por mim foi a montagem das peças de dominó em pedaços de cartolina e a colocação das mesmas em envelopes. O jogo foi jogado a pares.

Na segunda parte desta aula, trabalhámos um dos textos sobre uma organização juvenil apresentada pela primeira vez nesta aula. Lemos o texto em conjunto e discutimo-lo. De seguida, pedi aos alunos que fizessem, em grupos de dois, um exercício sobre a preposição *während*. A correcção deste exercício foi efectuada em plenário.

Numa segunda fase, dividi a turma em três grupos de quatro pessoas e dei a cada grupo uma tarefa diferente sobre o outro texto referente à outra organização juvenil apresentada nessa aula pela primeira vez. Essas tarefas consistiram na construção de orações temporais com o pretérito-mais-que-perfeito e o imperfeito do indicativo.

No final dessa aula, começámos a fazer oralmente o exercício que dei como trabalho de casa e que consistiu em contar uma história sobre uma viagem de escuteiros, empregando os dois tempos verbais referidos no parágrafo anterior.

Além do exercício anterior, os alunos levaram como trabalho de casa a incumbência de fazerem mais dois exercícios sobre orações temporais.

Decidi sempre por mim própria que exercícios dava aos alunos como trabalho de casa, pois, ao longo dos 28 anos de ensino que tenho, tive sempre de tomar essa decisão sozinha. No entanto, dada a situação de estagiária em que me encontrava na EAL, tive de pôr sempre essas decisões à consideração dos orientadores de estágio. Algumas vezes tive de dar mais tarefas do que entendia ser razoável, mas fui obrigada a acatar as opiniões dos orientadores, por me encontrar numa posição de dependência.

No dia 1 de Março, dei a minha penúltima aula de Alemão. Concluí a abordagem do tema “Organizações Juvenis” e dos três temas gramaticais estudados recentemente.

Iniciámos a aula com a correcção do trabalho de casa.

Num segundo momento, foi feito um exercício de palavras cruzadas sobre o léxico relativo às organizações juvenis.

Num terceiro momento e para finalizar a primeira parte da aula de 90 minutos, fizemos um jogo sobre as preposições com genitivo. Este jogo foi concebido por mim e incluiu a utilização de cestos e de pequenos pedaços de papel com frases a completar em grupos de dois e a corrigir de seguida em plenário.

Na segunda parte da aula, os alunos fizeram um teste formativo, em grupos de três pessoas, e fez-se a respectiva correcção em plenário, para se verificar quais os grupos que obtiveram pontuação mais elevada. Escolhi esta forma de trabalho, quer na resolução do teste quer na correcção, pelos seguintes motivos: o trabalho em grupos com três pessoas torna-se mais fácil, mas não permite que alguns alunos não trabalhem; a correcção com atribuição de pontuação serve para estimular os alunos a trabalharem com mais afinco e para que possam avaliar os conhecimentos que possuem. O professor pode, assim, tornar a aula mais rica e, por outro lado, avaliar a eficácia do processo de ensino/aprendizagem³⁴.

³⁴ Sobre erros e sua correcção, cf. Mark Bertram e Richard Walton (1994). *Correction – A Positive Approach to Language Mistakes*. Hove: Language Teaching Publications; Mary Spratt *et al.* (2005), pp-156-159; Jeremy Harmer (2001), pp.99-113.

Como trabalho de casa, os alunos tiveram de fazer uma composição do teste, que não foi feita na aula, que consistia na redacção de uma carta de candidatura a uma organização juvenil. Fazer redacções é algo que os alunos podem executar com maior tranquilidade em casa e é um meio excelente para exercitar a capacidade de escrever, capacidade essa em que os alunos têm mais dificuldade do que na oralidade.

No dia 22 de Março dei a minha última aula, assistida pela Professora Helga Furtado e pelo orientador da FCSH. Por sugestão da Professora Helga Furtado o tema foi “os Alpes”, as preposições com genitivo e os participios adjectivados. Toda a aula foi preparada de acordo com a referida professora, tendo apenas os métodos escolhidos sido decididos por mim e tendo eu resolvido eliminar várias tarefas que tinha preparado, por ter pensado que não haveria tempo para abordar tudo o que tinha preparado.

Os objectivos da aula foram definidos ao planeá-la. No domínio lexical, esses objectivos eram desenvolver nos alunos as seguintes capacidades: encontrar os Alpes num mapa e dizer que países a eles pertencem; reconhecer, nomear e descrever características importantes desta cadeia montanhosa. No âmbito da gramática, a aula em causa visou: o reconhecimento e a capacidade de empregar as preposições com genitivo e os participios adjectivados. Estes dois temas gramaticais foram escolhidos, para revisão e consolidação, visando o teste que se aproximava. Como em todas as aulas que dei, tive a preocupação de conceber uma aula que permitisse o exercício das quatro capacidades: ouvir, falar, ler e escrever.

A aula em causa durou 90 minutos e decorreu do seguinte modo.

Nos primeiros 45 minutos, mostrei um mapa da Europa e perguntei aos alunos se conheciam cadeias montanhosas da Europa. Na parte introdutória da aula, que durou 5 minutos, os alunos mencionaram os elementos de relevo que conheciam, e eu conduzi-os a mencionar os Alpes. Perguntei se alguém queria vir ao quadro mostrar os Alpes num mapa e perguntei a toda a turma que países pertenciam aos Alpes.

No 15 minutos que se seguiram, mostrei aos alunos várias fotos dos Alpes, no *Smart Board*, e pedi aos alunos para mencionarem o que viam. Os vocábulos foram mostrados no quadro, em cartazes que levei feitos de casa, para poupar tempo. Retirei os vocábulos que figuravam no centro de cada diagrama e fiz com que os alunos dissessem esses nomes, que eram: “flores”, “animais” e etc.

Numa terceira fase da aula, os alunos preencheram um texto com espaços onde deveriam escrever os vocábulos relativos aos Alpes, mostrados anteriormente, mas ocultos durante a realização deste exercício. A respectiva correcção foi feita de seguida.

No final dos primeiros quarenta e cinco minutos de aula, nos últimos dez minutos, foi feito um “Quiz” sobre a Suíça, um dos países onde se situam os Alpes. Ainda antes do intervalo, foi feita a correcção deste exercício.

Todas as matérias e tipos de exercícios realizados durante a aula foram aprovados pela orientadora da EAL regente da turma. Ao utilizar diferentes tipos de metodologias pretendi tornar a aula variada e interessante para os alunos. Em relação a alguns tipos de exercícios o objectivo era testar os conhecimentos veiculados nesta aula, noutros, como no caso do “Quiz”, o objectivo era simplesmente verificar o que os alunos sabiam previamente sobre a matéria incluída no exercício.

Na segunda parte da aula, após o intervalo, durante os primeiros 20 minutos os alunos juntaram-se em grupos de quatro pessoas, para trabalharem um texto sobre os Alpes, escolhido pela Professora Helga Furtado. As tarefas a efectuar foram as seguintes: ler o texto, conceber três perguntas sobre o mesmo, e pensar em possíveis respostas às mesmas, escrevendo ambas as coisas, utilizando o método de “place mat”. Os três grupos constituídos tiveram de se colocar mutuamente as questões pensadas, em plenário.

Nos dez minutos que se seguiram, os alunos tiveram de procurar e sublinhar participios adjectivados e preposições com o genitivo. De seguida, este exercício foi corrigido.

Nos últimos 15 minutos da aula, os alunos fizeram, individualmente, um exercício de preenchimento de espaços sobre os participios adjectivados.

Em todas as aulas de Alemão que dei durante o estágio, procurei fazer com que os alunos falassem alemão, pois considero que os professores de línguas estrangeiras devem fomentar o mais possível o uso dessas línguas nas aulas, em todas as situações. Sobre esta questão, pode ler-se o texto de Wolfgang Butzkamm “Sprechen Sie Deutsch im Deutschunterricht! – Der Unterricht: Eine eigene Sprachwelt”³⁵.

Foi-me pedido, a mim e à outra estagiária da FCSH da EAL, que elaborássemos um teste de final de período, nos seguintes moldes: com um texto sobre organizações juvenis

³⁵ Wolfgang Butzkamm (2000). “Sprechen sie Deutsch im Deutschunterricht! – Der Unterricht: eine eigene Sprachwelt”. http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/sprechen_sie_dt.htm.

com perguntas de interpretação, vários grupos de perguntas sobre cada um dos temas gramaticais abordados durante o período e uma composição. O teste, a realizar no último dia de aulas do período, dia 25 de Março, ficou com seis páginas e foi concebido para ser feito durante 60 minutos. Como em relação à maioria das outras tarefas que nos foram pedidas pelas orientadoras de estágio de Alemão da EAL, fizemos aquilo que nos foi pedido.

Embora não tenha dado mais aulas de Alemão durante o estágio, concebi vários materiais que foram utilizados pela Professora Helga Furtado, pela Professora Antonie Lopes-Coelho e pela minha colega estagiária, Sandra Santos que adiante descreverei.

VII. Reflexão sobre as planificações e metodologias adoptadas na implementação e no desenvolvimento do tema e relação pedagógica com os alunos

As planificações por mim concebidas para as aulas de Inglês de 9º e de 11º ano que acima descrevi incluíram os temas em estudo nas turmas, seguindo a sequência do manual da disciplina para cada ano, no sistema de ensino alemão, seguido pela EAL. Elas obedeceram à necessidade de respeitar os temas em estudo, imposta pelos orientadores regentes das disciplinas e com a qual concordo plenamente: acho que um professor tem de ter sempre como preocupação principal o cumprimento dos programas das disciplinas que lecciona.

No que toca o pôr em prática das planificações, considero que atingi cabalmente os objectivos a que me propus e que explicitiei nas planificações, quer no que diz respeito à componente cultural, quer no que concerne a componente gramatical, pois consegui cumprir os planos de aula.

Relativamente às metodologias empregues, julgo que os materiais utilizados, a sua variedade, os padrões de interacção propostos e seguidos nas aulas e os tipos de “skills” exercitados permitiram aos alunos adquirir conhecimentos, pô-los em prática e consolidá-los, em ambas as componentes em causa. Tive também como objectivo a utilização de metodologias que incluíssem actividades lúdicas e exercícios de diferentes tipos, que pudessem motivar os alunos e suprir as lacunas que detectei nos conhecimentos dos mesmos. Para tal, utilizei diferentes materiais pedagógicos e padrões de interacção. A metodologia que empreguei assentou nas teorias de didáctica e metodologia do Inglês e do Alemão.

A relação pedagógica estabelecida entre mim e os alunos das seis turmas foi boa, embora tenha sido mais estreita com as turmas às quais dei aulas. Como primeiro observei os alunos e a prática pedagógica dos orientadores e só leccionei mais tarde, pude inteirar-me, com antecedência, dos conteúdos a ministrar e tomar conhecimento das características das turmas em geral e de alguns alunos em particular.

A relação pedagógica que se estabelece entre cada docente e as turmas que tem a seu cargo e o ambiente de uma escola exercem uma influência considerável no desenvolvimento

psicológico dos alunos, nomeadamente dos adolescentes, que foram o tipo de alunos que observei e com quem trabalhei no estágio de que aqui se dá conta. Relativamente aos adolescentes, como acontece com os alunos de qualquer faixa etária, é necessário ter em conta o que caracteriza o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Ao realizar a P.E.S., tive em mente as principais teorias de Psicologia da Adolescência que estudei na componente lectiva do curso de Mestrado em que se insere a P.E.S. aqui relatada, sobretudo as de Freud, Piaget, Marcia e Erikson subjacentes à teoria de Markus Neuenschwander³⁶ acerca do desenvolvimento da identidade na adolescência. Na observação de aulas e na elaboração de planificações, tive especialmente em conta a teoria dos quatro estádios de desenvolvimento da inteligência de Piaget. É no último estágio, o estágio das operações formais (11-15 anos), que se desenvolve a inteligência formal, que permite ao adolescente entrar no domínio do pensamento puro.

Aquele tipo de pensamento dá ao indivíduo a possibilidade de raciocinar sobre hipóteses abstractas. A partir de então, o ser humano é capaz de compreender princípios abstractos, pertencentes a conceitos científicos e filosóficos. O jovem passa a poder reflectir criticamente, apresentar e defender os seus pontos de vista de modo lógico-argumentativo, assumindo, por vezes, uma atitude egocêntrica no plano intelectual. Porém, simultaneamente, torna-se capaz de se colocar na perspectiva do outro e atinge um novo equilíbrio entre o “eu” e o mundo. Isto abre ao docente a possibilidade de apresentar e discutir com os alunos conceitos abstractos, quer do âmbito da língua quer do da cultura, nomeadamente através da realização de debates em sala de aula.³⁷

Nas aulas que dei, pude constatar que os alunos se mostraram entusiasmados e participaram activamente nos diferentes tipos de tarefas propostas. Estabelecemos entre nós uma relação afectiva de simpatia mútua que perdurou para além das aulas, o que é bastante grato para ambas as partes, mas que acho mais importante para os alunos, visto ser em torno deles que gira o processo de ensino/aprendizagem. Em pequenos testes de Alemão feitos durante o 1º período – por exemplo, um sobre conjunções, que se seguiu a uma exposição que eu fiz – pude constatar que os alunos tinham aprendido bem a matéria. A qualidade dos trabalhos de casa que propus e que quer os alunos de Alemão quer os de Inglês do 9º quer os do 11º ano fizeram deixaram-me a mim e aos orientadores das respectivas turmas muito

³⁶ Vide: Markus Neuenschwander (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra, Almedina.

³⁷ Cf. Jean Piaget (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin; e Jean Piaget (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

satisfeitos. Coloco em anexo uma composição – corrigida - de uma aluna do 11º ano, sugerida por mim à turma para trabalho de casa.

Sobre a postura a assumir em aula, tentei seguir as teorias sobre disciplina de Penny Ur e Edmund T. Emmer e Carolyn M. Evertson. Penny Ur dá conselhos práticos para os professores manterem a disciplina e para resolverem problemas que possam ocorrer neste âmbito.³⁸

Aqueles dois autores apresentam exemplos de comportamentos que os professores podem ter quanto ao contacto visual, à linguagem do corpo, à voz e às expressões faciais, segundo três tipos de postura – não assertiva, assertiva e hostil – que os docentes podem assumir. Pela adjectivação empregue pelos autores e pelo bom senso, o melhor é tentar ser um professor assertivo e, por conseguinte, agir do seguinte modo: manter contacto visual com os alunos, encará-los, manter uma postura que mostre atenção, mas que não seja ameaçadora, tentando-se fazer com que os gestos apoiem as afirmações que se profere. O professor assertivo deve falar abertamente dos problemas de comportamento quando estes surgem e insistir para que o mau comportamento cesse. Deve manifestar os seus sentimentos e pode usar o humor para aliviar a tensão. A sua voz deve parecer natural, ter uma altura normal e variar, por exemplo, para dar ênfase. As expressões faciais devem ser adequadas às mensagens.³⁹ (Emmer e Evertson (1989), p.176)

Penny Ur afirma que, antes de surgirem problemas, o professor deve: planear e organizar a aula cuidadosamente; assegurar-se de que as suas intenções são claras, assertivas e breves e manter-se ao corrente do que se está a passar. Se ocorrerem problemas, o professor deve lidar com eles calmamente, para evitar que tomem maiores proporções, deve manter-se calmo e não tomar as coisas pessoalmente, não deve recorrer a ameaças, a menos que esteja preparado para as pôr em prática. No caso de haver um problema já instalado, o professor deve dar uma ordem assertiva em voz alta, ou ceder ou fazer aos alunos uma oferta irrecusável – por exemplo, um adiamento ou o estabelecimento de um compromisso. (Ur (1998), p. 263)

Gostaria de ter tido a possibilidade de concluir a abordagem dos três temas nas duas turmas em causa e de ter realizado a avaliação formativa e somativa sobre os mesmos, mas

³⁸ Cf. Penny Ur (1998). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 263, 267.

³⁹ Edmund T. Emmer e Carolyn M. Evertson (1989). *Classroom Management for Secondary Teachers*. New Jersey: Prentice Hall, p. 176.

tal não me foi possível, por desejo dos dois professores de Inglês responsáveis pelas disciplinas de Inglês das duas turmas. Tal aconteceu certamente pelo facto de eu ocupar naquele caso a posição de estagiária e não ser a regente das disciplinas. Porém, com a professora Uta pude atribuir notas sobre a participação de todos os alunos da turma, embora tenha sido ela a dar oficialmente as notas de participação aos alunos, tendo em conta as minhas notas, mas alterando-as, de acordo com a sua própria opinião sobre os alunos.

De qualquer modo, penso que nas aulas de Inglês que dei durante o estágio obedeci aos principais pressupostos da abordagem comunicativa intercultural e atingi os principais pressupostos desta abordagem, que passo a explicitar.

A abordagem da cultura dos países de língua inglesa que efectuei tentou estabelecer um equilíbrio entre a/s cultura/s estrangeira/s e a cultura dos alunos, o que incluiu a gestão de atitudes relativamente às diferenças; a construção de uma nova percepção dos aprendentes sobre a sua própria cultura através das culturas estrangeiras, o desenvolvimento de competências para analisar a cultura como um objecto específico⁴⁰.

Procurei também – e de acordo com a perspectiva, a meu ver correcta dos manuais – transmitir aos alunos a ideia de que a cultura é um sistema de valores e crenças variado, um caleidoscópio e não um objecto único. Como diz Geneviève Zarate: “Identity appears more as a kaleidoscope with which each individual plays, hiding some facets in some circumstances, revealing others according to his/her social interests.”⁴¹ Michael Byram e Carol Morgan apresentam a mesma visão do que é identidade e de que, em relação aos países anglófonos, deve ser permitido aos alunos ⁴²tomarem contacto com a realidade multifacetada que esses países constituem. O manual de Inglês do 9º ano usado na EAL segue essa perspectiva, na medida em que apresenta vários aspectos da cultura inglesa, nomeadamente um capítulo sobre o Yorkshire e outro sobre a Irlanda e não apenas as regiões e cidades mais importantes e conhecidas da Grã-Bretanha.

Procurei também que os materiais para estudo da componente cultural utilizados nas aulas fossem autênticos e variados, tendo sido por isso que usei documentários e conferências

⁴⁰ Cf. Geneviève Zarate (1995). “Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture”. In *Language Learning Journal*, Nº 11 (Março, 1995), pp. 24-25, p. 24???

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Cf. Michael Byram e Carol Morgan (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevendon: Multilingual Matters, p. 49.

gravadas, por exemplo. Segundo a perspectiva actual sobre o ensino da cultura, este é o principal critério a seguir no ensino de línguas no que toca a abordagem da cultura.⁴³

No que toca a importância do trabalho de campo, os autores acima referidos consideram que ele complementa o trabalho feito em sala de aula com materiais autênticos.⁴⁴ Mas não pude fazer trabalho desse tipo durante o estágio, nem os orientadores da parte de língua inglesa o fizeram.

No que concerne as nove áreas de estudo da cultura indicadas por Michael Byram e Carol Morgan, penso que os manuais de língua inglesa empregues nas turmas em que trabalhei durante o estágio as incluem. Essas áreas são: identidade social e grupos sociais; interacção social; crença e comportamento; instituições sócio-políticas; a socialização e o ciclo de vida; história nacional; geografia nacional; herança cultural nacional; estereótipos e identidade nacional.⁴⁵

⁴³ Cf., por exemplo, *ibid.*, p. 25.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 55-60.

⁴⁵ *Vide ibid.*, pp. 51-52.

VIII. Outros materiais e recursos criados por mim

Considero que um professor de línguas estrangeiras, ao fazer as suas planificações a longo prazo – para o ano lectivo –, para cada período – a médio prazo – e para cada aula – a curto prazo –, deve estabelecer objectivos no plano do ensino/aprendizagem do léxico, da gramática, da fluência e da interculturalidade. Foi isso que fiz nas aulas que dei e também constatei, na observação de aulas a que procedi, que os professores responsáveis pelas turmas tiveram como principal objectivo: deram a matéria presente nos manuais e que corresponderá aos programas das disciplinas em causa. Em Inglês, o Dr. Martin Bösser até me facultou as normas relativas aos exames, no que concerne temas, elaboração de tarefas, inclusive os operadores a empregar nesta, e foi de acordo com isso que planeei as aulas que dei, inclusive os exercícios que concebi para o 11º ano e que se encontram em anexo neste relatório.

Para que tais objectivos sejam alcançados, é necessária a utilização dos meios contemplados nas planificações nas aulas, mas também o emprego de outros meios fora delas. Foi isso que eu tive em mente quando criei um intercâmbio de correspondência entre as duas turmas de Alemão da EAL em que trabalhei e uma outra, do 5º ano, de outra professora, e uma escola alemã dos arredores de Munique. Fora das aulas, podem e devem ser empregues outras estratégias para aumentar os conhecimentos e competências dos alunos, quer no que toca as línguas estrangeiras a aprender quer no âmbito da cultura.

Essa escola é o Viscardi-Gymnasium de Fürstenfeldbrück, onde é professor um amigo meu do tempo em que estudei na Universidade Ludwig-Maximilian de Munique. Escolhi essa escola, pelo facto de estar situada junto de Munique, pois pensei que, caso os alunos envolvidos no intercâmbio em causa venham mais tarde a visitar-se mutuamente, seria bom para os portugueses terem oportunidade de estar numa das mais belas, interessantes e acolhedoras regiões da Alemanha. E, depois de visitar virtualmente várias escolas situadas dentro da capital da Baviera, pensei que seria melhor escolher a escola em causa, pois a zona, tem alguns pontos de interesse paisagístico e histórico, nomeadamente a abadia de Fürstenfeldbrück, o convento de Freising e o campo de concentração de Dachau.

Estabeleci contacto com a delegada de Alemão da referida escola alemã, disse-lhe que pretendia estabelecer um intercâmbio de correspondência, com vista a que mais tarde os alunos envolvidos pudessem visitar-se mutuamente, nos países opostos. A referida delegada conseguiu uma turma do 5º ano, de que ela própria é professora, e uma turma do 8º ano, com um número de alunos suficiente para as duas turmas do 8º ano com que trabalhei na EAL. A troca de correspondência foi iniciada e seguirá, penso eu, o percurso por mim delineado e aprovado pelas minhas duas orientadoras de estágio da EAL. No início de Junho, um grupo de alunos e professores do Viscardi-Gymnasium esteve na EAL, para participar, durante dois dias, no Sommer-Konzert, com o Zirkus Kunterbunt, facto passível de constituir uma oportunidade para os alunos da EAL envolvidos na troca de correspondência tomarem um primeiro contacto com a escola em causa. Os *mails* por mim trocados com a delegada de Alemão do Viscardi-Gymnasium e as listas de alunos das duas turmas alemãs encontram-se também no final deste relatório, em anexo. Compete agora às três docentes da EAL responsáveis pelas turmas envolvidas na troca de correspondência saberem conduzir o projecto por mim criado e que seria pena desperdiçar.

Passo, de seguida, a caracterizar outros recursos e materiais criados por mim para serem utilizados nas aulas de Alemão. Não o fiz para Inglês, pois, contrariamente às duas orientadoras de Alemão, os dois orientadores daquela disciplina não manifestaram interesse em que fossem utilizados materiais como jogos, por exemplo, nas aulas que dei, e, por conseguinte, também não concebi recursos desse tipo para utilizarem depois de eu finalizar o estágio. De qualquer modo, concordo, plenamente, que o uso de materiais desse tipo não se adequa à idade dos alunos do 11º ano, além de que existe a preocupação, por parte dos docentes, de preparar bem os alunos desse nível para o exame que terão de realizar no 12º ano. O Dr. Bösser fazia, aliás, parte de uma comissão constituída por três professores para elaborar esses exames na disciplina de Inglês.

O primeiro material que concebi para ser utilizado pela Professora Helga Furtado depois de eu ter deixado de leccionar foram três quadros sobre as declinações dos adjectivos alemães e um jogo sobre o mesmo tema. Passo a descrever estes dois materiais.

Em relação aos quadros, fiz três, um sobre a declinação fraca, outro sobre a mista e outro sobre a forte. Escrevi relativamente a cada quadro quando se emprega aquele tipo de declinação, à esquerda inseri as designações dos quatro casos da língua alemã e em cima coloquei as abreviaturas dos três géneros do Alemão e o plural. Curiosamente, os alunos de

DAF da EAL não dominam bem estes conceitos fundamentais da gramática e mostraram muito interesse na abordagem que fiz com eles – fui eu quem leccionei esta matéria.

Em segundo lugar, pedi aos alunos que identificassem as terminações das flexões e as sublinhassem.

Em terceiro lugar, chamei a atenção para duas regras presentes no final do material em causa: uma sobre algumas flexões tomadas por alguns substantivos alemães que constituem excepções – como *der Bote* e *der Affe*. Atentámos também na flexão requerida por substantivos formados a partir de adjetivos.

A seguir, fizemos um jogo concebido por mim: mostrei as respectivas regras no *Smart Board*. Dividi os alunos em grupos de quatro, misturando, como sempre fiz, alunos com diferentes níveis de conhecimentos. Distribuí seis frases a cada grupo, para serem completadas com as declinações dos adjetivos. De seguida, foi feita a correcção das frases em plenário, para se verificar a pontuação obtida por cada grupo e qual seria o vencedor do concurso.

Concebi vários jogos, a implementar, pela professora Helga Furtado na turma do 8º ano, para consolidação de algumas matérias, nomeadamente: fonética, morfologia, sintaxe e gramática em geral. Alguns desses materiais previam também a participação da turma de Alemão do mesmo nível da professora Antonie Lopes-Coelho, de forma a diversificar o modo de abordagem dos temas em causa e a aumentar a motivação dos alunos. Estes materiais encontram-se no final deste trabalho, em anexo, e têm os seguintes títulos: “Übung zur deutschen Aussprache”; “Spiel zum Genus der Substantive”; “Deutsche Syntax: Regeln; Übung”; “Spiel zu den unregelmäßigen Verben”; “Hahnenpiel zur deutschen Grammatik”. Passo a explicar estes materiais.

O exercício sobre a pronúncia alemã teve como objectivo colmatar as deficiências de pronúncia que verifiquei existirem nos alunos em causa. Seleccionei várias palavras contendo vogais breves, longas, fechadas e abertas, por ter constatado que os alunos portugueses têm dificuldade em observar as referidas características marcantes dos sons vocálicos do alemão. Escolhi também palavras com ditongos e outras com consoantes alemãs inexistentes em português.

Concebi um jogo sobre o género dos substantivos, destinado a ser jogado pelas duas turmas das Professoras Helga Furtado e Antonie Lopes-Coelho em conjunto. Este jogo tem as

seguintes regras: os alunos das duas turmas teriam de estudar o género das trinta e cinco palavras novas do capítulo 13 do manual empregue, usando para tal o *Wörterheft* pertencente ao mesmo manual. Numa quinta-feira, dia em que as duas turmas tinham duas horas de Alemão à mesma hora, as duas turmas encontrar-se-iam e o jogo seria jogado de um dos seguintes modos: os alunos de cada uma das turmas constituiriam um grupo, havendo assim dois grupos. Seria perguntado a cada um dos grupos o género de vários dos substantivos estudados, alternadamente, para se verificar que turma sairia vencedora. Em alternativa, o jogo poderia decorrer da seguinte forma: cada grupo receberia pequenos pedaços de papel onde estariam escritos substantivos e onde teria de ser escrito o respectivo género. Depois, os papéis seriam trocados, corrigindo cada grupo o trabalho feito pelo grupo adversário e seria verificado o número de respostas certas. No final, verificar-se-ia qual seria o grupo vencedor.

No final do estudo do capítulo 14 do manual, seria feito o mesmo jogo, mas neste caso com outras palavras alemãs comuns, como *Mädchen*, *Buch*, *Wochenende*, relativamente às quais os alunos têm dificuldade quanto ao género.

O outro jogo que concebi foi sobre a sintaxe alemã. Primeiro enunciei as regras sobre a posição do verbo em vários tipos de orações: orações principais em frases afirmativas, orações subordinadas conjuncionais, relativas e em orações interrogativas indirectas. Depois, criei oito frases com espaços para colocação do verbo na posição e no tempo verbal correctos. Este exercício poderia ser efectuado em grupos, para determinação do grupo vencedor. (Cópia do jogo em anexo)

Criei um jogo sobre os verbos irregulares e sobre os mistos. Os alunos deveriam estudar a lista sobre estes verbos existente no final do manual. Na aula seguinte, seria jogada a primeira parte do jogo, sendo constituídos grupos, de 2, 3 ou 4 pessoas, que enunciariam os tempos primitivos de verbos dos tipos referidos, que seriam escritos em pedaços de papel que seriam retirados, à sorte, de um boné. Na semana seguinte o jogo seria jogado outra vez, do mesmo modo. Numa outra aula, o jogo seria jogado individualmente num “Expertenkreis”, com toda a turma. Seriam colocadas doze cadeiras no meio da sala, num círculo que os alunos deveriam abandonar à medida que fossem respondendo erradamente às perguntas sobre a mesma matéria, sentando-se num segundo círculo existente à volta do primeiro. Cada vez que um aluno desse uma resposta errada, um dos presentes no segundo círculo poderia tentar responder e, se acertasse, poderia regressar ao primeiro círculo. No final, verificar-se quem seria o aluno vencedor. Em alternativa, a final poderia ser jogada com a turma da

Professora Antonie Lopes-Coelho, fazendo esta docente anteriormente as duas partes do jogo enunciadas. (Cópia do jogo em anexo)

Concebi um “Jogo do Galo” sobre a gramática alemã, com dezasseis perguntas, e com três regras, que passo a explicitar. Os alunos teriam de fazer um desenho do jogo do galo. O jogo é para ser jogado em grupos de dois. Cada aluno deveria responder a uma pergunta e, se acertasse, poderia jogar, fazendo um zero ou uma cruz. De resto, o jogo decorreria como qualquer jogo deste tipo: ganharia o jogador que conseguisse preencher uma linha, uma coluna, ou a diagonal. (Cópia do jogo em anexo)

Concebi aqueles exercícios, pois constatei que os alunos em causa, apesar de estarem já no quinto ano de aprendizagem da língua alemã e de estarem numa escola alemã tinham lacunas.

Em meu entender, a Escola Alemã de Lisboa prima pela excelente gestão, mas pode ainda fazer-se mais para melhorar a qualidade de ensino, pelo menos nas disciplinas de Inglês e Alemão. Em Gestão, a EAL constitui um paradigma. Posso dizê-lo, pois analisei atentamente o relatório e contas do ano lectivo transacto – 2008-2009 – ⁴⁶ e porque tenho habilitações para tal, pois concluí, em 2003 e 2008, respectivamente, dois cursos profissionalizantes de Gestão para licenciados, Gestão de PME's e Gestão de Instituições Sociais.

⁴⁶ Baseei-me no Relatório e Contas do ano lectivo 2008-2009, entretanto retirado do site da EAL - <http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com> - e ainda não substituído pelo do ano de 2009-2010.

Conclusão

A P.E.S. acima relatada sugeriu-me várias reflexões relacionadas com as unidades curriculares do curso de Mestrado em que se insere, algumas das quais explicitarei anteriormente e outras que a seguir deixo expressas. A descrição da minha própria prática de ensino e das aulas observadas durante o estágio, as reflexões que sobre elas efectuei e as considerações que enunciei sobre ambas fazem-me concluir que é necessário que quer os estagiários que se encontram em formação inicial de professores quer os professores orientadores tenham em conta determinados princípios da didáctica de línguas que explicitarei mais adiante. Passo, de seguida, a relacionar várias teorias das Ciências da Educação com o estágio efectuado.

Da didáctica de línguas resalto as seguintes ideias a ter em conta quer pelos orientadores nas suas aulas quer por mim na minha prática de ensino futura.

Um professor tem de aprofundar sempre a sua formação, reflectir sempre sobre a sua prática e fazer investigação.

Deve haver sempre, da parte do docente, a preocupação em desenvolver os quatro “skills” – ouvir, falar, ler e escrever, sendo que os alunos mais tímidos devem ser incentivados a participar; é importante comunicar, falar e escrever, e, de qualquer modo, é sempre mais fácil para os alunos falar do que escrever, sendo cometidos mais erros na escrita do que na oralidade.

Acima de tudo, o professor deve ter em mente as diferenças entre aprender a língua materna (a L 1) e uma língua estrangeira (L 2): ao aprenderem a sua língua materna, os alunos são mais novos, estão permanentemente em contacto com essa língua, com a grande variedade de aspectos que ela inclui, e interiorizam as regras da língua, sem precisarem de as aprender explicitamente, de as estudar e aplicar em exercícios; ao aprenderem uma língua estrangeira, os alunos são mais velhos, têm muito menos contacto com a língua, têm acesso a uma variedade muito mais restrita, têm muito menos oportunidade de usar a língua, sobretudo para exercitarem a sua capacidade de comunicar, a fluência e todos os outros aspectos da língua. A sua motivação é muito menor, pois as situações de comunicação têm de ser criadas, não decorrem de necessidades práticas do dia-a-dia.

Pelas razões que acabo de enunciar, o professor de língua estrangeira tem de planejar cuidadosamente as suas aulas – o que nem sempre acontece, e parece, infelizmente, acontecer cada vez menos com alguns professores à medida que avançam nas suas carreiras. Ora deveria acontecer precisamente o contrário, mas muitos professores pensam que só têm de planejar cuidadosamente as aulas quando são avaliados.

O professor de línguas deve, pois, planejar sempre todas as suas aulas criteriosamente, começando por escolher um método que repute como o mais eficaz, por exemplo, o *TBL* (*Task-based learning*), e utilizar um tipo de planificação que inclua itens pertinentes, seja simples e fácil de ler e inclua várias actividades.

Os planos de aulas devem incluir itens como: tópicos e sub-tópicos, objectivos principais e secundários, tempos, processos, materiais e auxiliares, padrões de interacção e capacidades a exercitar.⁴⁷

Os padrões de interacção devem variar numa mesma aula e podem ir desde o trabalho individual aos trabalhos de grupo, passando pelo trabalho a dois – a pares⁴⁸.

O professor deve dar *feedback* aos alunos, para os motivar e os fazer melhorar o seu rendimento. O *feedback* pode ser dado só através de palavras ou frases de encorajamento ou de repreensão, pelo aproveitamento ou pelo comportamento, ou pode incluir a correcção de erros. A correcção de erros pode incidir sobre a oralidade ou sobre a escrita e ser efectuada de diversos modos, nomeadamente: “linha do tempo”, “dedos”, gestos e/ou expressões faciais, símbolos fonéticos, pedido de repetição, pode ser feita pelo professor, pelo próprio aluno que errou ou pelos colegas. Em determinadas situações, o professor pode optar por não corrigir o erro, por exemplo, para não cortar a palavra ao aluno ou para não o inibir.⁴⁹

Os materiais empregues podem ser: textos escritos, textos gravados, vários tipos de filmes, jogos, etc. Esses materiais obrigam por vezes ao uso de vários auxiliares como *Smart Board*, leitor de CD ou leitor de DVD.⁵⁰

As tarefas propostas aos alunos pelos professores, devem ser não só variadas, mas também bem concebidas, e a sua realização deve ser precedida pela transmissão de instruções claras.⁵¹

⁴⁷ Cf. Mary Spratt *et al.* (2005), pp. 86-101.

⁴⁸ Jeremy Harmer (2001), pp. 114-123.

⁴⁹ Cf. *ibid.*, pp.152-159.

⁵⁰ Cf. *ibid.*, pp. 106-123.

O professor deve ajudar os alunos a adquirir diferentes tipos de competências: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, social e sociocultural e a intercultural.

Fazendo um balanço do ensino da componente cultural do ensino de línguas, posso dizer que os manuais utilizados na EAL nas disciplinas e níveis em causa dão ênfase quer à componente cultural quer à gramática, em igual proporção. É focada a interculturalidade, sendo os alunos incitados a comparar e a reflectir sobre a cultura estrangeira em estudo e a sua própria cultura. Por exemplo, no 9º ano, quando se fala no trabalho infantil em língua inglesa, existem no manual exercícios que consistem numa comparação entre a realidade em Inglaterra e na Alemanha. Os temas escolhidos e o modo como são abordados – tipo de textos e de exercícios - pareceram-me adequados, quer em Inglês quer em Alemão, à faixa etária dos alunos em causa e aos temas em causa, embora eu ache que os temas dos programas portugueses incluem aspectos culturais mais interessantes.

No que concerne os objectivos do ensino da competência intercultural, que são os acima enunciados, também considero que os mesmos são alcançados na escola em análise. De facto, parece-me a mim que a componente cultural do ensino de línguas que é praticado ali dá aos alunos uma compreensão da sua própria identidade cultural; desenvolve a sua capacidade de ver semelhanças e diferenças entre culturas, ajuda os discentes a adquirir uma atitude interessada e crítica relativamente a questões culturais e sociais, quebra preconceitos e fomenta a tolerância; torna o ensino de línguas mais motivador.

Relativamente à avaliação, ela deve ser iniciada por um teste de diagnóstico, deve ser contínua e incluir testes, trabalhos e observação, devendo ser feitos testes formativos e somativos. A avaliação deve ser o mais objectiva possível, embora saibamos que não é possível alcançar uma objectividade total, e deve ter como função não só a quantificação do rendimento dos alunos, mas deve contemplar também o controlo do processo de ensino/aprendizagem, de modo a melhorar a sua eficácia e permitir aos alunos saberem qual o seu grau de conhecimentos e quais as suas lacunas, de modo a aumentarem o seu grau de conhecimentos. A avaliação final, a sumativa, permite fazer um balanço de todo o processo.⁵²

⁵¹ Cf. David Nunan (1999), pp.141-143.

⁵² Cf., por exemplo, P. Black, C. Harrison, C. Lee *et al.* (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press; Domingos Fernandes (2008 a). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP; e Domingos Fernandes (2008 b). “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens”. In *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol.19, Nº41, pp. 347-372.

O professor deve assumir diferentes papéis, consoante as circunstâncias. Por vezes, deve planear, outras vezes é informador, outras, é gestor, noutras ocasiões é monitor, noutras tem de envolver os alunos, noutras deve agir como se fosse progenitor ou amigo, noutras diagnostica e noutras fornece recursos.

Penso que qualquer professor pode e deve esforçar-se sempre mais por apresentar nas aulas as matérias em causa - gramaticais e culturais -, sobretudo a parte cultural, de uma maneira mais interessante, que elucide cada vez melhor os alunos e os motive ainda mais. Deve continuar a investir na melhoria da sua formação e da sua prática pedagógica. Foi por isso que criei vários materiais para empregar nas aulas que dei, para fornecer aos professores enquanto estive a realizar o estágio e para serem utilizados depois de o terminar.

É tudo isto que costumo ter em conta e visar quando lecciono e quando observo as aulas de outrem. A perfeição não se consegue, mas, se não estabelecermos objectivos elevados, metas a atingir, então, não se consegue mais do que um ensino medíocre, sofrível ou de nível suficiente, independentemente da posição que se ocupe e da estabilidade profissional que se tenha.

A carreira de um docente é um processo contínuo, que só termina quando se chega à aposentação, e uma escola, mesmo que seja excelente, como é o caso da EAL, pode sempre fazer ainda mais e melhor para aperfeiçoar a qualidade do seu espaço físico e do seu ensino.

BIBLIOGRAFIA

Didáctica e Metodologia do Ensino do Inglês:

- Alred, Geof, Byram, Michael e Fleming, Michael (eds.) (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bertram, Mark e Richard Walton (1994). *Correction – A Positive Approach to Language Mistakes*. Hove: Language Teaching Publications.
- Bouman, Lenny (1990). “Veni, Video, Vici: Video in Language Teaching”. *English Teaching Forum*. Nº 2 (28), 8-11.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Byram, Michael e Morgan, Carol (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christison, Mary Ann (1990). “Cooperative Learning in the EFL Classroom”. *English Teaching Forum*. Nº.... 6-9.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emmer, Edmund T. e Evertson, Carolyn M. (1989). *Classroom Management for Secondary Teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Geneese, Fred e Upshur, John A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Kramsch, Claire (1997). “The Cultural Component of Language Teaching”. *British Studies*, Vol. 8, 4-7.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scrivener, Jim (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

Spratt, Mary, Pulverness, Alan e Williams, Melanie (2005). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, Penny (1998). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wajnryb, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Oxford: Oxford University Press.

Zarate, Geneviève (1995). “Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture”. In *Language Learning Journal*, N° 11 (Março, 1995), pp. 24-25.

Didáctica e Metodologia do Ensino do Alemão:

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert e Krumm, Hans-Jürgen (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3ª ed., Tübingen: Francke.

Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. e Krumm, Hans-Jürgen (eds.)(2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte. Modelle. Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Butzkamm, Wolfgang (2000). “Sprechen sie Deutsch im Deutschunterricht! – Der Unterricht: eine eigene Sprachwelt”. http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/sprechen_sie_dt.htm.

Grell, Jochen e Monika Grell (eds.) (1979). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.

Häussermann, Ulrich e Piepho, Hans-Eberhard (1996). *Aufgaben-Handbuch DaF: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.

Meyer, Hilbert (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 3ª ed., Königstein/Ts.: Scriptor.

Steinig, Wolfgang e Huneke, Hans-Werner (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 3ª ed., Berlin: Schmidt.

Steinig, Wolfgang e Huneke, Hans-Werner (2004). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2ª ed., Berlin: Schmidt, 2004.

Storch, Günther (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. 2ª ed., München: Fink.

Unruh, Thomas e Susanne Petersen. <http://www.guterunterricht.de>.

Ziebell, Barbara (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin etc.: Langenscheidt.

<http://www.hep-verlag.ch/mat/lehrenkompakt/>.

Psicologia da Adolescência no Campo Educativo:

- Crahay, Marcel, (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: P.U.F..
- Detry, Brigitte e Cardoso, Ana (1996). *A construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Detry, Brigitte e Simas, Fátima (2001). *Educação, cognição e desenvolvimento*. Lisboa, Edinova.
- Jessor, Richard (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. Cambridge: University Press.
- Neuenschwander, Markus, (2002). *Desenvolvimento e identidade na adolescência*. Coimbra: Almedina.
- Piaget, Jean (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin
- Piaget, Jean (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Trzesniewski, Kali H. *et al.* (2006). "Low Self-Esteem during Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Prospects during Adulthood". In *Developmental Psychology*, vol. 42 (2), 2006, 381-390.

Educação e Multiculturalismo:

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª ed., Lisboa: McGraw-Hill.
- Díaz-Agudo, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed., Porto: Porto Editora.
- Postic, Marcel (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Silva, Maria do Carmo Vieira da (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

História e Políticas Educativas:

- Candeias, António (dir. e coord.) (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: Os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esping, Andersen G., Gallie, D., Hamerijck, A., Myles, J. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Candeias, António (2005). *Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: População, economia, legitimação política e educação*. In António Candeias (coord.), *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa. p. 53-113.
- Halsey, H., Lauder, H., Brown, P. e Stuart Wells, A. (1999). “The transformation of education and society: An introduction”. In H. Halsey *et al.*, *Education: Culture, Economy, Society*. New York: Oxford University Press, pp. 1-44.
- Levin, H. (ed.) (2001). *Privatizing education. Can the market place deliver choice, efficiency, equity and social cohesion?*. Boulder: Westview Press.

Manuais e livros de leitura extensiva usados nas disciplinas observadas e leccionadas :

Inglês 9ºano:

- Schwarz, Helmut (ed.) (2001). *English 2000 – A 5*. Berlim: Cornelsen Verlag.
- Schwarz, Helmut (ed.) (2001). *English 2000 – Workbook A 5*. Berlim: Cornelsen Verlag.

Inglês 11º ano:

- Schwarz, Helmut (ed.) (2003). *New Context*. Berlim: Cornelsen Verlag.
- Schwarz, Helmut (ed.) (2003). *New Context – Student’s Workbook*. Berlim: Cornelsen Verlag.
- Steinbeck, John (2002). *Of Mice and Men*. Harmondsworth: Penguin Books.

Alemão:

- Douvitsas-Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios e Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (2005). *Das neue Deutschmobil: Lehrwerk für Kinder und Jugendliche – Lehrbuch 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Douvitsas-Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios e Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (2005). *Das neue Deutschmobil: Lehrwerk für Kinder und Jugendliche – Arbeitsbuch 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Douvitsas-Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios e Xanthos-Kretzschmer, Sigrid, (2005). *Das neue Deutschmobil: Lehrwerk für Kinder und Jugendliche – Wörterheft 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gagakis-Bantin, Christine e Tzschaschel, Holger (2005). *Das neue Deutschmobil: Lehrwerk für Kinder und Jugendliche – Testheft 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Jentsch, Horst e Brenner, Rolf (2001). *Grammatik zum Üben: Band 1 – Grundstufe*. Colónia:Verlag Ellen Jentsch.
- Jentsch, Horst e Brenner, Rolf (2000). *Grammatik zum Üben: Band 2 – Mittelstufe*. Colónia:Verlag Ellen Jentsch.
- Mankell, Henning (1997). *Das Geheimnis des Feuers*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Outras fontes:

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. e William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Escola Alemã de Lisboa (1998). *1848-1998: Escola Alemã de Lisboa*. Lisboa: Vorstand des Deutschen Schulvereins Lissabon.
- Escola Alemã de Lisboa (2009). *Schuljahresplaner 2009/2010*.
- Fernandes, Domingos (2008 a). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, Domingos (2008 b). “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens”. In *Estudos em Avaliação Educacional*”, Vol.19, Nº41, pp. 347-372.
- http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/BLI-Text_PT.pdf

<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//sitio.dgic.min-edu.pt/manuais escolares/Paginas/default.aspx>>

ANEXOS

I. Inglês: alguns materiais usados nas aulas – planificações, textos, quadros explicativos e exercícios

Deutsche Schule Lissabon

Escola Alemã de Lisboa

27th November 2009

(8th lesson)

Lesson Plan – 9th Form

Unit 3 - Theme – Up North in Yorkshire

Sub-theme: Introduction to the topic

Main Aims:

By the end of the lesson students should be able to:

- situate Yorkshire on a map of the UK and have some information about the region.

Activities/ Procedure	Subsidiary Aims	IDS/ MATERIALS	Interaction pattern	Skills	Timing

Identifying the UK on a map / Locating England on a map of the UK	Getting information about British and English Geography	Map / Board	T – Sts	Speaking	5‘
Listening comprehension exercise on Yorkshire (interviews on pages 30-31 of the Textbook)	Getting general information about Yorkshire	Tape / Worksheet	T- Sts	Listening	3.37 ‘
Correction of the Listening Comprehension Exercise		Worksheet /Textbook	Pair work (peer correction) / Whole class	Reading /Speaking	10 ‘
T asks where the 7 interviewed people come from, where cities / towns mentioned are situated. Sts must look for them on the map situated at the beginning of the book and afterwards T asks one St to come to the board to point at the 5 cities / towns that are not situated in Yorkshire .Then T asks another St to come to the Smart Board, point at Yorkshire on a county map of England		Map of the UK / Board / County Map of England /Smart Board		Speaking	5‘

and at the 2 cities that are situated in Yorkshire			T- Sts		
Watching a film on Yorkshire	Getting more information about Yorkshire	DVD	Whole class /		7 '
Summing up the ideas of the film		Board	T - Sts	Listenin g	5 '
Explaining Homework due on Wednesday - Write a composition on a Portuguese or German region you know and do exercise 6 of page 21 of Workb. (study again page 130 of your Textbook - participle constructions); looking for information on: Emily Brontë, Captain Cook, Henry VIII, Dracula and Bram Stoker		Board / Workbook	T- Sts	Speakin g / Writing	7.63'
Doing first paragraph of exercise on participles if time is left					
(If necessary, showing film twice and shortening explanations on HW)					

--	--	--	--	--	--

“Different from the rest of the country”: Listening Comprehension Exercise

1. Yorkshire is a _____ of _____.
2. It is _____ from the rest of the _____.
3. Which sport is mostly played in Yorkshire? _____.
4. Do the inhabitants of Yorkshire think they are lazy? _____. They
consider themselves _____.
5. Are there many mines in Y. nowadays? _____.
6. What material is Yorkshire famous for? _____.
7. What did the majority of the steelworks become?
_____.
8. What is the most famous dish of the region? _____.

9. What historical fact does an historian we listen to on the CD say is associated with Y.? _____.

10. Write down what he says about that historical fact. _____

_____.

11. One of the interviewed people refers to another important aspect of the region not mentioned in the other interviews. It is _____,
_____.

Exercise on Past Participle

Rewrite the sentences replacing the italic part with a past participle.

1. I have a cat *that is called Tari*.

→

2. The dinner was more expensive *than they had expected*.

→

3. *He was accused of murder* and arrested.

→

4. *She was shocked by the bad news* and burst into tears.

→

5. *The event is organised by our team* and will surely be a great success.

→

6. *The film is based on real events* and tells the story of a reporter.

→

7. *She was born in Hollywood* and knows all the famous movie stars.

→

8. *The car was taken to the garage.* It was repaired within an hour.

→

9. *She was admired by everyone* and began to grow arrogant.

→

10. *He was dumped by his girlfriend* and felt really lousy.

→

Exercise on Present Participle

Rewrite the sentences replacing the italic part with a present participle.

1. *She was talking to her friend* and forgot everything around her.

→

2. *Since we watch the news every day* we know what's going on in the world.

→

3. *They are vegetarians* and don't eat meat.

→

4. *The dog wagged its tail* and bit the postman.

→

5. *While she was tidying up her room* she found some old photos.

→

6. *He was a good boy* and helped his mother in the kitchen.

→

7. *As they didn't have enough money* they spent their holidays at home last year.

→

8. The man was sitting in the cafe. *He was reading a paper.?*

→

9. *Since I didn't feel well* I didn't go to the cinema.

→

10. *She walked home* and met an old friend.

→

Deutsche Schule Lissabon

Escola Alemã de Lisboa

9th December 2009

(12th /13th lessons)

Lesson Plan – 9th Form

Unit 3 - Theme – Up North in Yorkshire

Sub-theme: Sheffield

Main Aims:

By the end of the lesson students should be able to:

- to say which characteristics informal English possesses; talk about Sheffield; talk about the Industrial Revolution; using participle constructions correctly;

Activities/ Procedures	Subsidiary Aims	IDS/ MATE RIALS	Interacti on pattern	Skills	Timin g
------------------------	-----------------	-----------------------	----------------------------	--------	------------

FIRST HOUR:					
Correction of the homework	Improving Sts' knowledge of formal versus informal English	Workshe et	T-Sts	Reading /Speaki ng	5'
Correction of the second part of homework: task 1 from page 34	Introduction to the topic "Sheffield"	Textbook	T- Sts	Speakin g	5'
Task 2 a) from page 34 / describing the changes in the steel industry in Sheffield	Reflecting on changes in Sheffield's industry throughout History	Textbook /CD- Player/S mart Board	T-Sts	Listenin g/Readi ng/Writ ing/Spe aking	20'
Task 3 a) and b) of page 35	Summing up the results of a survey about Sheffield	Textbook /Smart Board (Smart Noteboo	Group s of four and one of 3	Reading / Speakin g/Writi	15'

SECOND HOUR:		k)		ng	
Describing places: Sheffield ((Task 4 a of page 35)	Getting more information on Sheffield	Textbook	Pair work / Whole class	Reading /Speaking	15'
Reflecting on the Industrial Revolution: Textbook closed, T asks: "What do you know about the Industrial Revolution?" and tells them to underline main topics of mind map of page 36 (5)	Introduction to the topic "Industrial Revolution"	Textbook	T- Sts		2'
Working on the content of the 3 texts on the Industrial Revolution: Sts ask questions about each one of the 3 texts (1st – 5 questions; 2 nd – 5; 3 rd – 2) and say what the answers are	Developing the study of the topic "I. R."	Textbook	Pair Work / Whole class	Speaking / Reading /Speaking	10'
Task 3 from page 37: constructions with the present and the past participle (beginning)	Improving Sts' knowledge of participle constructions and of the Industrial Revolution	Textbook	Individual Work	Reading /Writing /Speaking	15'
Homework: exercise 4 of page 37				Reading	3'

(participle constructions); writing a small text summing up the main facts about the Industrial Revolution				/ Writing /Speaking	
--	--	--	--	---------------------------	--

Reading Comprehension Exercise on the text “It’s you against the mountain”

(pages 32-33 of Textbook): *say if the following statements about the text are true or false and correct the false ones:*

Page 32 – lines 1-21

1. Alistair and his four friends left home at 5 am and started the walk at 6.50.
2. It was March and they were the only people doing the walk that day.
3. There were lots of horses in the wild countryside.
4. Their walk was 1,500 m long.
5. In his survival bag Alistair took extra food, clothing, a torch and a first-aid kit.
6. Alistair couldn’t get his sister’s mobile.

Page 33 – lines 1-20

7. Pen-y-ghent is the easiest of the peaks, because a motorway takes the crowds there.
8. The walk from Pen-y-ghent to Whernside leads past the Ribbleshead Viaduct.

9. The land has many bogs and Alistair got very dirty.

Page 33 – lines 21-32

10. Whernside is the hardest peak and they had to use their hands to get to the top.

11. They enjoyed the fantastic view from the top.

12. They had some food on the top of Whernside.

Page 33 – lines 33- 47

13. Alistair and Russel left the adults at the top of Whernside because they wanted to reach Ingleborough faster.

14. They went down the wrong side.

15. Alistair had forgotten the map, so Russell was really angry with him.

16. They had to walk an extra six miles.

Page 33 – Lines 48-54

17. Russell and Alistair did it in ten hours and Russell's dad and Andy got back half an hour later.

18. Alistair bought a “Three Peaks’ cup from the café.

<u>When?</u>	<u>What?</u>
...	knives from “Sheffield” (Chaucer)
...	first steelworks
1850steelworkers
...	stainless steel invented
.....to.....	50.000 steelworkers
1970steelworkers
.....	Huntman’s works closed
1988	unemployment%
2000steelworkers

Theme – Science and Technology

Subtheme: Technological Innovation

Main Aims: By the end of the lesson students should have gathered more information about inventions, be able to express themselves more at ease about this topic and to say something about telemedicine

Activities/ Procedures	Subsidiary Aims	Aids/ Material s	Interac tion Patter ns	Skills	Timin g
T greets Sts and announces the topic of the lesson	Making Sts reflect about the present topic and to relate the subject of this lesson to the previous ones on the same topic	Photocop ies	T-Sts		1’
Quiz about inventions			Indivi dual Work/ T- Sts (correc tion)		10’
Another exercise on inventions		Photocop ies	Pair Work/ T-Sts (correc tion)		10’

Text on inventions and three tasks on it		Photocopies	Pair Work/ T- Sts (correction)		15'
Telemedicine: analysing pictures about telemedicine and talking about them	Introducing subtheme Telemedicine	Photocopies	T – Sts /Whole class		4'

Theme – Science and Technology

Subtheme: Telemedicine / Human genetic engineering

Main Aims: By the end of the lesson students should have gathered more information about telemedicine and human genetic engineering and be able to express themselves more at ease about both topics

Activities/ Procedures	Subsidiary Aims	Aids/ Material s	Interac tion Patter ns	Skills	Timin g
T greets Sts and calls Sts attention to the poster on telemedicine hanging on the cork board of the classroom and hands out a paper with instructions about writing a leaflet for further use if necessary	Rounding up the activity of creating a leaflet done previously	Photocop ies	T-Sts	Speakin g / Listenin g	2'
T asks a St what her parents, who are both doctors, said about telemedicine and the St reports the information she got	Giving Sts the opportunity to gather more information about topic and establishing a relationship between the information analyzed in class before and real life		T- Sts		5'

Correcting HW: exercises on the text about human genetic engineering	Dealing with the topic human genetic engineering, making Sts acquainted with the most important and up-to-date information on it	Photocopies	T- Sts	Reading / Speaking	20‘
Reading copies with information on the film <i>Gattaca</i> and reading questions on it		Photocopies	T- Sts	Reading	3’
Watching an excerpt of the film (with subtitles)		Film / Smart Board	T-Sts	Listening / Reading	10‘
Writing keywords in order to prepare a discussion on the film which will take place in the next lesson	Motivating Sts for topic and making them relating what was studied on it with the way it is dealt with in fiction	Photocopies	Sts: individual or pair work	Writing	5‘

Gattaca

Release Date: 1997

Cast & Credits

Vincent/Jerome: Ethan Hawke

Irene: Uma Thurman

Jerome/Eugene: Jude Law

Detective Hugo: Alan Arkin

Anton: Loren Dean

Director Josef: Gore Vidal

Written And Directed By Andrew Niccol . Running Time: 112 Minutes.

Read the following questions on the part of the film you are going to watch and answer them afterwards in keywords:

1. Choose the genre you think *Gattaca* belongs to: is it an action / adventure / comedy / crime & gangster / drama / epic / historical / horror / musical (dance) / science fiction / war (anti-war) film or a western?
2. Describe what the film is about.
3. Explain how it is related to the topic human genetic engineering.
4. Discuss whether it is likely that human genetic engineering will develop as shown in *Gattaca*.

ADVANTAGES OF GENETIC ENGINEERING IN AGRICULTURE INCLUDE INCREASED FOOD PRODUCTION AND REDUCED HUNGER

Benefits for Hungry and Malnourished in Developing Countries Outweigh

Disadvantages

In the next several decades, the United Nations projects population growth will increase by about 73 million people a year and contribute to an increased demand for food. However, approximately 800 million people globally are already food insecure – meaning they live every day with hunger and the fear of starvation.

“Maybe we should begin with what's really important – namely that every minute that we sit here, 10 preschool children will die from hunger and malnutrition. ... If you add that up on an annual basis, it's about 6 million preschool kids who die unnecessarily. They die because they don't have access to enough food,” says Dr. Per Pinstrup-Andersen, the H.E. Babcock Professor of Food, Nutrition and Public Policy and Professor of Applied Economics at Cornell University, 2001 World Food Prize Laureate and catalyst behind the 2020 Vision Initiative.

“800 million people, all together, do not know where their next meal is coming from,” continues Dr. Pinstrup-Andersen, a vocal advocate for increased research to support food production and policy surrounding it, including the use of crops developed through genetic engineering that can increase food production. “And I remind you that 75 percent of the people we're talking about are in rural areas. If we want to help them to escape poverty, we've got to help them to produce more on the resources that they have. ... And, that's why agriculture research is so extremely important.”

The majority of the poor and malnourished in the world depend directly or indirectly on agriculture for their livelihoods – making it essential for small farmers in developing countries to become more productive. The current food insecurity level is despite agricultural productivity throughout the 20th century that lifted millions from poverty by increasing yields, improving nutrition and generating income among resource-poor farmers. Research indicates that highly productive agriculture has the potential to benefit whole economies – increasing income and improving the [economics of family farms](#), creating jobs and [improving livelihoods for farm families](#).

“If we can develop drought-tolerant material that small farmers can plant in their environment, they can produce something the next time the drought comes around,” explains Dr. Pinstруп-Andersen on one of the advantages of genetic engineering to increase food production.

“When the drought comes right now, the farmer loses his or her crop, and a child dies. ... Now, if you are the woman who is trying to feed her kids and a drought hits, she wants a solution to the problem – whether it’s genetically modified or otherwise is of less importance to her. She wants a solution,” continues Dr. Pinstруп-Andersen. “Remember that the 10 children that died last minute – they died. That’s not reversible. So, we have to compare the benefits with the risks.”

In a 2000 report on the role of genetic engineering or biotechnology in meeting global food needs, the National Academies and six other international scientific organizations stated that, “GM technology, coupled with important developments in other areas, should be used to increase the production of main food staples, improve the efficiency of production, reduce the environmental impact of agriculture, and provide access to food for small-scale farmers.” Other groups have issued similar findings, including the International Food Policy Research Institute, Consultative Group on International Agricultural Research, International Service for the Acquisition of Agri-biotech Applications, Pontifical Academy of Sciences and Nuffield Council on Bioethics.

The demand for increased cereal production cannot simply be met by expansion in cultivated area. Unfortunately, the growth in farmers’ cereal yields is slowing, and the burden of meeting increased demand for cereal rests on improvement in crop yields. A combination of innovative technologies and sound policies will be needed to close the global food gap.

“So, the question really is: Are we going to apply science to help farmers to produce more on the land that is suited for agriculture?” questions Dr. Pinstруп-Andersen. “Shouldn’t they use the best science can offer to solve their problems – meaning hunger, malnutrition? Of course they should. But, we don’t seem to all agree on that.”



Pinstруп-Andersen

Position: H.E. Babcock Professor of Food, Nutrition and Public Policy and Professor of Applied Economics at Cornell University

Education: Ph.D., M.S., Oklahoma State University; B.S., Royal Veterinary and Agricultural University, Denmark

Notable: 2001 World Food Prize Laureate; Catalyst behind the 2020 Vision Initiative; Recipient of numerous awards and honorary degrees worldwide; Author of several hundred books, articles and papers including [Seeds of Contention](#)

Theme – Science and Technology

Subthemes: Telemedicine/ Human Genetic Engineering

Main Aims: By the end of the lesson students should:

- have gathered important information and be able to express themselves more at ease about telemedicine and human genetic engineering

Activities/ Procedures	Subsidiary Aims	Aids/Materia ls	Interactio n Pattern	Skills	Timin g
FIRST HOUR: T greets Sts and calls Sts attention to the poster on telemedicin e hanging on the cork board of the classroom and hands out a paper with	Rounding up the activity of creating a leaflet done previously	Photocopies	T-Sts	Speaking	2'

<p>instructions about writing a leaflet for further use if necessary</p> <p>T asks a St what her parents, who are both doctors, said about telemedicine and the St reports the information she got</p> <p>Warmer/lead-in: T says she is going to show a</p>	<p>Giving Sts the opportunity to gather more information about telemedicine and establishing a relationship between the information analyzed in class before and real life</p>		<p>T-Sts</p>	<p>Speaking</p>	<p>5'</p>
---	--	--	--------------	-----------------	-----------

<p>TED-Talk called “Upgrade is human”. T asks Sts what they think the subject of the talk might be and they give their answers</p>	<p>Introducing main topic of the lesson and motivating Sts to it</p>		<p>T-Sts</p>	<p>Speaking</p>	<p>5’</p>
<p>Pre-viewing questions: T hands out worksheet with 5 questions on the film, asking Sts to read them; pre-viewing explanations : reading 5 explanations on difficult words of the text</p>	<p>Preparing Sts and motivating Sts to watch the TED-Talk</p>	<p>Photocopies</p>		<p>Reading</p>	<p>3’</p>

Watching TED-Talk with subtitles	Developing knowledge about topic				
Sts answer questions on film		Smart Board / /Site on the Internet		Listening / Reading	17.55’
Correction of the previous questions		Photocopies	Pair work	Reading/Speaking/Writing	7.54’
SECOND HOUR:					
“Expert-circle”: Sts get in groups of 4/5 people previously set by T and		Photocopies	T-Sts	Reading/Speaking	5’

<p>answer 1 question on text of TED-Talk viewed with keywords (there are 4 different questions)</p>		Photocopies of TED-Talk	Group work	Reading/Speaking/ Writing	10'
<p>Sts get together with people of the other groups and they exchange the information they have gathered while answering their questions</p>					10'
<p>Debate on genetic engineering: Sts build 2 different groups, one</p>				Reading/Speaking/Writing	

<p>for and another against human genetic engineering and a debate led by two moderators takes place. Sts use arguments gathered today and by doing the 4 tasks given with the text on the same subject they received for homework last week</p> <p>T sums up what was said, making some corrections on mistakes</p>		<p>Possibly Sts notes taken today, text handed out today and text and tasks on it given for HW</p>	<p>Whole class</p>	<p>Speaking/Listening/Reading is possible although not necessary</p>	<p>15'</p>
---	--	--	--------------------	--	------------

<p>she noticed during the debate and hands out 6 pictures on possible developments of science and technology for Sts to describe and comment on in a composition due next Wednesday</p> <p>A T-shirt is raffled and pins about the German language are offered</p>			<p>T-Sts</p>		<p>8'</p>
		<p>Photocopies/ T-shirt; pins</p>	<p>T-Sts</p>		<p>2'</p>

--	--	--	--	--	--

How to write a leaflet

Designing a leaflet - step by step guide

When designing a leaflet, you are expressing yourself not only with words but also with pictures and graphics. How you present these pictures and graphics will also contribute to the way readers perceive their importance.

There are four clear tasks in the design of a leaflet:

1 Decide what you want to say

You must be clear about the point you want to make. If the leaflet is being produced by a group, you should discuss this overall concept together.

2. Text editing

Someone needs to write the text or choose bits of other people's text that are particularly effective and put these together to make up the text for your leaflet

Remember, your text must be

- persuasive
- interesting to read
- catchy and memorable

Format your text to make it punchy. Use short paragraphs and mark them with headings.

Use bullet-pointed lists which are easy to read. You can pull out single lines and highlight them in a different font size or colour to make a strong point.

3. Picture design

Make sure your pictures help to get your message across. You may choose to use pictures from official sources, pictures you created yourself, pictures taken with a camera, pictures downloaded from the internet, or graphics. Make sure you have permission to reuse these for your leaflet.

4. Layout design

The layout of your leaflet needs to be thought out very carefully. Work out with the rest of the group what text and pictures you will have. Using a piece of plain paper sketch out:

Where blocks of text will go

* Where headings will go

* Where pictures will go

* How big the various bits will be

Try to think of colours for the text and background, too.

http://www.christianaid.org.uk/ActNow/usefulstuff/how_to_produce_leaflet.aspx?Page=2

persuasive

interesting to read

catchy and memorable

Gregory Stock: "To Upgrade Is Human - How Biotech Will Drive Our Evolution"

TED-Talk, filmed February 2003, Monterey, California, posted April 2009

http://www.ted.com/talks/gregory_stock_to_upgrade_is_human.html

The future of life, where the **unraveling of our biology**... and bring up the lights a little bit, I don't have any slides, I'm just going to talk... uh, but where that's likely to carry us. And, you know, I saw all of the visions of the first couple of sessions and it almost made me feel a little bit guilty about having an uplifting talk about the future. It felt wrong to do that in some way, and yet I don't really think it is, because when it comes down to it, it's this larger trajectory that is really what is going to remain, what people in the future are going to remember about this period. And so I want to talk to you a little bit about why the visions of Jeremy Rifkins, who would like to ban these sorts of technologies, or of the Bill Joys, who would like to relinquish them, are actually... to follow those paths would be such a tragedy for us. And I'm focusing on biology, the **biological sciences**. And the reason I'm doing that is because those are going to be the areas that are the most **significant** to us. And the reason for that is really very simple-it's because we're flesh and blood! We're biological creatures! And what we can do with our biology is going to shape our future and that of our children and that of their children. Whether we **gain control over aging**, whether we **learn to protect ourselves from Alzheimer's and heart disease and cancer**.

And I know there's been a whole lot of **hype** about our **power to control biology**. You just have to look at the **human genome project**. It wasn't two years ago that everybody was talking about "we found the **Holy Grail of biology**, we're **deciphering the code of codes**, we're **reading the book of life**." You know, it's a little bit reminiscent of 1969 when Neil Armstrong walked on the moon and everybody was about to race out towards the stars, and we've all seen 2001: A Space Odyssey, and you know it's 2003 and there is no HAL⁵³, and there is no odyssey to our own moon, much less the moons of Jupiter, and we're still

⁵³ HAL 9000 is a fictional computer in Arthur C. Clarke's Space Odyssey saga. HAL (Heuristically programmed ALgorithmic Computer) is an artificial intelligence, the sentient on-board computer of the spaceship Discovery. HAL is depicted as being capable not only of speech, speech recognition, facial recognition, and natural language processing, but also lip reading, art appreciation, interpreting emotions, expressing emotions, reasoning, and playing chess, in addition to maintaining all systems on an interplanetary voyage. 2001: A Space Odyssey explores technological advancement: its promise and its danger. A specific peril of technology is delved into in great detail: The HAL 9000 computer puts forward the troubles that can crop up when man builds machines, the inner workings of which he does not fully comprehend and therefore cannot fully control.

picking up pieces of the Challenger.⁵⁴ So it's not surprising that some people would wonder whether maybe 30 or 40 years from now, we'll look back at this instant in time and all of the sort of talk about the human genome project and what all of this is going to mean to all of us, it'll really mean precious little.

And I just want to say that that is absolutely not going to be the case, because when we talk about our **genetics** and our biology, and **modifying** and **altering** it, and testing these kinds of things, we're talking about changing ourselves. I mean, this is very critical stuff. And if you have any doubts about how technology affects our lives, you just have to go to any major city. This is not the stomping ground of our Pleistocene ancestors. And what's happening is we're taking this technology, it's becoming more **precise**, more **potent**, and we're turning it back upon ourselves. And before it's all done, we are going to **alter ourselves** every bit as much as we have changed the world around us. And it's going to happen a lot sooner than people imagine. On the way there, it's going to completely **revolutionize medicine and health care**, that's obvious. It's going to change the way we have children. It's going to change the way we **manage and alter our emotions**. It's going to probably change the **human life-span**. It will really make us question what it is to be a human being.

And the larger context of this is that there are two unprecedented revolutions that are going on today. The first of them is the obvious one – the **silicon revolution** – which you all are very, very familiar with. It's changing our lives in so many ways and it will continue to do that. What the essence of that is, is that we're taking the sand at our feet, the inert⁵⁵ silicon at our feet and we're breathing a level of complexity into it that rivals that of life itself and may even surpass it. As an outgrowth of that, as a child of that revolution, is **evolution in biology**: the **genomics** revolution, **proteomics**, **metabolomics**, all of these -omics that sound so terrific on grants and on business plans. And, you know, what we're doing is we are seizing control of our evolutionary future. I mean, we're essentially using technology to just jam evolution into fast-forward, and it's not at all clear where it's going to take us. But in five to ten years, we're going to start to see some very **profound changes**. The most immediate changes that we'll see are things like in medicine, there's going to be a big shift towards **preventative medicine** as we start to be able to identify all of the risk factors that we have as individuals.

⁵⁴ Space Shuttle Challenger was NASA's second Space Shuttle orbiter to be put into service, Columbia being the first. It completed nine missions before breaking apart 73 seconds after the launch of its tenth mission in 1986, resulting in the death of all seven crew members.

⁵⁵ *inert (adj)* lacking the ability or strength to move

But, who's going to pay for all this? And how we going to understand of this complex information? That is going to be the **IT challenge** of the next generation, is communicating all this information. There's **pharmacogenomics**, the combination of pharmacology and genetics: tailoring drugs to our individual constitutions that Juan talked about a little bit earlier. And that's going to have amazing impacts and it's going to be used for diet, as well and nutritional supplements and such. But it's going to have a big impact because we're going to have **niche drugs** and we aren't going to be able to support the kinds of expenses that we have to create **blockbuster drugs** today. The approval process is going to fall apart, actually. It's too slow, it's too risk averse, and it is really not suited for the future that we're moving into.

Another thing is we're just going to have to deal with this knowledge. It's really wonderful when we hear "oh 99.9% of the letters in the code are the same, we're all identical to each other, isn't it wonderful" and look around you and you know what we really care about is that little bit of difference. We look the same to a visitor from another planet, maybe, but not to each other, because we compete with each other all the time and we're going to have to come to grips with the fact that there are differences between us as individuals that we will know about and between **subpopulations of humans**, as well. And to deny that that's the case is not a very good start on that.

A generation or so away, there are going to be even more profound things that are going to happen and that's that we're going to begin to use this knowledge to **modify ourselves**, and I don't mean extra gills⁵⁶ or something, something we care about, like aging. What if we could unravel aging and understand it, begin to **retard the process** or even **reverse** it. It would change absolutely everything and it's obvious to anyone that if we can do this we absolutely will do this, whatever the consequences are.

The second is **modifying our emotions**. I mean, Ritalin, Viagra, things of that sort, Prozac, you know, this is just clumsy little baby steps. What if you could take a little concoction of pharmaceuticals that would make you feel really contented, just happy to be you. Are you going to be able to resist that, if it doesn't have any overt⁵⁷ **side-effects**? Probably not. And if you don't, who are you going to be, why do you do what you do? We're sort of circumventing evolutionary programs that guide our behavior. It's going to be very challenging to deal with.

⁵⁶ *gill* (noun, often *gills*): the paired respiratory organ of fishes and some amphibians, by which oxygen is extracted from water (Ger: -e Kiemen; Por: brânquias)

⁵⁷ *overt* (adj): done or shown openly; plainly or readily apparent, not secret or hidden

And, the third area is **reproduction**: the idea that we're going to choose our children's genes as we begin to understand what genes say about who we are. That's the focus of my book, *Redesigning Humans*, where I talk about the kinds of choices we'll make and the challenges that it's going to present to society. There are three obvious ways of doing this: the first is **cloning**. It didn't happen, it's a total media circus, and, you know, it will happen in five to ten years, and when it does, it's not going to be that big a deal. The birth of a delayed identical twin is not going to shake western civilization. But there are more important things that are already occurring. **Embryo screening**. You take a six to eight cell embryo, you tease out one of the cells, you run a genetic test on that cell, and depending on the results of that test, you either implant that embryo or you discard it. It's already done to avoid rare diseases today and pretty soon it's going to be possible to avoid virtually all genetic diseases in that way.

And, as that becomes possible, this is going to move from something that's used by those who have infertility problems and are already doing **in vitro fertilization**, to the wealthy who want to protect their children, to just about everybody else. And in that process, that's going to morph from being just for diseases to being for lesser vulnerabilities like risk of manic depression or something, to picking personalities, temperaments, traits, these sorts of things.

And of course, there's going to be **genetic engineering**, directly going in-it's a little bit further away, but not that far away-going in and altering the genes of the first cell in an embryo. And, the way I suspect it will happen is using artificial chromosomes and extra chromosomes-so we go from 46 to 47 or 48-and one that's not heritable.⁵⁸ Because who would want to pass onto their children the archaic enhancement modules that they got 25 years earlier from their parents. It's a joke! Of course they wouldn't want to do that. And they'll want the new release. And those kinds of loose analogies with computers and with programming are actually much deeper than that. They are really going to come to operate in this realm.

Now, not everything that can be done should be done, and it won't be done. But when something is **feasible** in thousands of laboratories all over the world, which is going to be the case with these technologies, when there are large numbers of people who see them as **beneficial**, which is already the case, and when they're almost impossible to police, it's not a question of if this is going to happen, but when and where and how it's going to happen. And

⁵⁸ *heritable (adj)*: able to be inherited, in particular in Biology (of a characteristic) transmissible from parent to offspring.

humanity is going to go down this path and it's going to do so for two reasons: the first is that all of these technologies are just a spin-off of mainstream medical research that everybody wants to see happen, and that is being funded very, very... in a big way. The second is: we're human! That's what we do! We try and use our technology to improve our lives in one way or another and to imagine that we're not going to use these technologies when they become available is as much a denial of who we are as to imagine that we'll use these technologies and not fret and worry about it a great deal.

The lines are going to blur, and they already are, between **therapy** and **enhancement**, between **treatment** and **prevention**, and between **need** and **desire**, that's really the central one, I believe. And people can try and ban these things, they undoubtedly will, they have, but ultimately all this is going to do is just shift development elsewhere, it's going to drive these things from view, it's going to reserve the technology for the wealthy, because they're in the best position to circumvent any of these sorts of laws, and it's going to deny us the information that we need to make wise decisions about how to use these technologies. So, sure, we need to debate these things, and I think it's wonderful that we do. But, we shouldn't kid ourselves and think that we're going to reach a consensus about these things. That is simply not going to happen. They touch us too deeply and they depend too much upon history, upon philosophy, upon religion, upon culture, upon politics, and some people are going to see this as an abomination, as the worst thing, as just awful. And other people are going to say, "this is great, this is the flowering of human **endeavor**."

And the one thing, you know, that is really dangerous about these sorts of technologies is that it's easy to become **seduced** by them and to focus too much on all the **high-technology possibilities** that exist and to lose touch with the basic rhythms of our biology and our health. There are too many people think that high-technology medicine is going to keep them, save them from overeating, from eating a lot of fast-foods, from not getting any exercise... it's not going to happen.

And in the midst of all this amazing technology, all these things that are occurring, it's really interesting because there is kind of a **counter-revolution** that's going on, a **resurgence** of interest in **remedies** from the past, in **nutriceuticals**,⁵⁹ in all of these sorts of things that some people in the pharmaceutical industry particularly like to brand as **non-science**. But this whole effort is generated, is driven by IT, as well, and because that's how we're gathering all

⁵⁹ Nutriceutical, a term combining the words "nutrition" and "pharmaceutical," is a food or food product that provides health and medical benefits, including the prevention and treatment of disease.

this information and linking it and integrating it together. And there's a lot in this rich **biota**⁶⁰ that is going to serve us well, and that's where about half of our drugs come, and so we shouldn't dismiss this, because it's an enormous opportunity to use these sorts of results of these random loose trials from the last thousand years about what has impacts on our health and to use our advanced technologies to pull out what is beneficial from this sea of noise, basically. And, in fact, this isn't just the abstract, I just formed a biotechnology company that is using this sort of an approach to develop **therapeutics** for Alzheimer's and other diseases of aging, and we're making some real progress.

And so to me, it's clear that one of the foundations of that future is going to be the **reworking of our biology**. And it's going to come gradually at first, it's going to pick up speed, we're going to make lots of errors – that's the way these things work-and to me, it's an incredible privilege to be alive now and to be able to witness this thing, it is something that is a unique instant in the history of life. It will always be remembered. And what's extraordinary is that we're not just observing this, we are the architects of this and I think that we should be proud of it. And what is so difficult and challenging is that we are also the objects of these changes. It's our health. It's our lives. It's our future. It's our children. And that's why they're so very troubling to so many people, who would pull back in fear. And I think that our choice and the choice of life is not whether we're going to go down this path – we are, definitely. It's how we hold it in our hearts, it's how we look at it. And I think Thucydides⁶¹ really spoke to us very clearly in 430 BC, he put it nicely, and again, I'll use the words in the same order he did. He said: "The bravest are surely those who have the clearest vision of what is before them, both glory and danger alike, and yet notwithstanding they go out and they meet it." Thank you.

⁶⁰ *biota* (noun): the animal and plant life of a particular region, habitat, or geological period

⁶¹ Thucydides (c. 455 - c. 400 bc), Greek historian. Remembered for his History of the Peloponnesian War, he fought in the conflict on the Athenian side.



Antonieta Lopes

Englisch, Kl. 11b, Science and Technology, 12/3/2010

Gregory Stock: "To Upgrade Is Human - How Biotech Will Drive Our Evolution"

TED-Talk, filmed February 2003, Monterey, California, posted April 2009

http://www.ted.com/talks/gregory_stock_to_upgrade_is_human.html

Explanations on vocabulary:

1. unraveling (l.1): n; explanation.
2. hype (l. 41): n; publicity that exaggerates the good qualities or importance of something.
3. stomping (l. 66): adj; moving in a specified direction with a heavy step.
4. life span (l. 77): lifetime.
5. niche drugs (l. 111): n; drugs for individuals.
6. blockbuster drugs (l. 113): n; drugs for general use.
7. feasible (l. 193): adj; that can be done; possible.
8. endeavor (l. 231): n; attempt, effort.

Comprehension questions:

1. Why does Gregory Stock consider that the biological sciences are very important?
2. Is the author sure that there will be much progress in the human genome project?
3. What does he think will happen to our genetics?

4. What impact can human genetic engineering have on the aging process?
5. What consequences can it have on our emotions?
6. Can g. e. bring about a revolution in reproduction?

Questions for the "Expert-circle":

- 1. Summarize Gregory Stock's arguments in favour of biotechnology.**
- 2. Characterize the revolution in biology as presented by the author.**
- 3. Describe the counter-revolution in biotech the author refers to.**
- 4. Explain Gregory Stock's viewpoint on the future of biotech and state the image he thinks our descendants will have of what is happening nowadays.**

Homework (due on 17.3.2010)

Composition (in about 400 words):

Summarizing the information on science and technology you have gathered in the last lessons and after having examined the pictures below, describe what life could be like in the year 2050.

In your text, you should discuss controversial issues raised by the main developments in science and technology you may mention and assess.

“The world in 2050”

Many people believe that in 2050 a lot of things will have changed. Designer babies, flying cars, treatment for all possible diseases and such are only a demonstration of what some believe will be possible by then. However, one cannot forget that in order to make all those dreams come true, we must first debate about something that has not changed in the last decades, regardless of the scientific advancement reached – human nature itself.

Humans tend to look for adventure and the unknown, but we must not forget that there has never been a century where things have changed so drastically as this one. And as the new millennium began, many believed everything had already been invented, discovered, created. However, the new technologies and sciences enable us with something never seen before: we can alter the very human core itself. As a consequence, we have to not only debate with human nature itself, but also with the possibility of being able to change it.

This point is thus extremely controversial and there are a lot of different opinions on it. Some people are convinced that we should not change nature’s creation – whereas others believe that if we are empowered to do something, then we should do it.

Genetic engineering, for instance, has been making headlines since it began to develop. And in my opinion the reason for all the issues raised around this matter is that we do not know – at least not totally – the consequences of the metamorphosis we are empowering through this tool.

This fear of the unknown has in the past prevented us from doing new things – but it has also saved us many times from making atrocious mistakes. This balance is nevertheless very hard to achieve – and hence represents the biggest challenge science and technology poses.

What will life be like in 2050? That is something no one can predict. What we can perceive is that never has the human race had to fight so hard to reach a consensus, and never has the human race faced such a big challenge. But we also know now (thanks to the knowledge science and technology made available and easily attainable) that we have never had such sophisticated tools and developed minds to deal with it.

II. Alemão: alguns materiais usados nas aulas – planificações, textos, quadros explicativos e exercícios

Thema der Stunde:

Kapitel 10 vom Lehrwerk: „Miteinander lernen“

Stundenziel:

Thema „Noten“ behandeln und die kommunikativen Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben üben

Geplanter Unterrichtsverlauf :

AUE R	UNTER RICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmitt el
5'	1. Einstieg	L. zeigt zwei Witze am Smartboard und fragt: „Wie ist das bei Ihnen zu Hause? Wie reagieren eure Eltern auf eure Noten?“	L – S	Smartboard

10'	1. Erarbeitung	<p>L fragt : „Was haltet ihr davon, sollen Noten gegeben werden, ja oder nein? Was spricht dafür, was spricht dagegen?“</p> <p>L sammelt Stichwörter in pro-kontra Spalten an der Tafel</p>	Plenum	Tafel
10'	2. Erarbeitung	S lesen Aussagen im LB Seite 80 oben. Unbekannte Wörter werden geklärt	Plenum	LB
15'	3. Erarbeitung	LB Seite 80, 1 a: S ergänzen in Gruppen jeweils 5 Aussagen mündlich (jeweils 2 Gruppen mit den gleichen Aussagen); im Plenum besprechen und grammatikalisch korrigieren	Gruppenarbeit / Plenum	LB
6'	4. Erarbeitung	LB 1 b (Seite 81): Besprechen des Kastens – S sollen selber Formulierungen für Aussagen, die an der Tafel stehen, finden und schriftlich ausformulieren, eins pro und eins kontra	Individuelle Arbeit / Gruppenarbeit / Plenum	LB / Tafel / Schülerhefte

Die Ärzte Schlechte Noten

Gabi kommt nach Hause mit _____ in der Hand.
Das, was sie in den Händen halt, bringt sie fast _____.
Wenn _____ kommen gibt es einen Riesen-Streit.
Zum Fälschen _____ hat sie nur zwei Stunden Zeit.

Der Fünfer _____ wird schnell zu einer '3',
in Deutsch, da übertreibt sie und _____ ' ' .
Sie malt grad eine schöne '1' für Bio _____,
viel zu spät _____, da ist jemand hinter ihr.

'Is ja interessant', meint Vater für diese böse Tat,
'Jetzt wanderst Du direkt mein Fräulein und zwar _____.'

Schlechte Noten, schlechte Noten,
schlechte Noten gehören verboten.

_____ rennt die Gabi zu Uwe, ihrem Freund,
der ihr _____, weil auch er wie ein Eber weint.
Gabi's Zeugnis war schon schlecht, doch er setzt sie schachmatt -
hat er doch das _____ von der ganzen Stadt.

Traurig schaut er Gabi an, doch plötzlich sagt er 'Komm,
wir machen Harakiri und _____ uns um'.
'Au ja', sagt Gabi fröhlich, 'Doch das ist nicht genug,
wir müssen uns erschießen und dann springen wir _____'.

Dies hört ein alter Zauberer, der zufällig hier wohnt.
Er sagt: 'Kinder, bringt euch nicht um, _____ nicht lohnt'.

Dann zaubert er ____ weg und alle Lehrer auch.
Er hat von seinem Schulabschluß noch mächtig Wut im Bauch.

Schlechte Noten, oh, schlechte Noten,
schlechte Noten gehören verboten.

...gehören verboten (wdh.) übersetzung songtext

Thema der Stunde:

Kapitel 11 – „Zusammenleben“

Stundenziel:

Folgende Themen besprechen und üben: Personenbeschreiben, Verhalten
und Superlativ

Geplanter Unterrichtsverlauf :

ERSTER STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
5' (9.50- 9.55)	1. Einstieg	L. begrüsst die S., sagt das Thema der Stunde an (Kapitel 11 vom LB) und fordert die S. auf, sich die Fotos und die Steckbriefe auf Seite 88 des LB anzuschauen und zu sagen, worum es geht	L – S	LB
15' (9.55- 10.10)	1. Erarbeitung	S. lesen die Steckbriefe von Seite 88 und befragen sich (mündlich) zu beiden Personen mithilfe des Satzbaukastens - Aufgabe 1 a	Arbeit in zweier Gruppen	LB

		Korrektion	L-S (Plenum)	
15' (10.10 - 10.25)	2. Erarbeitung	S. ergänzen einen Steckbrief – Seite 88, Aufgabe 1, vom AB Korrektion	Partnerarbeit L-S (Plenum)	AB
10' (10.25 - 10.35)	3. Erarbeitung	Aufgabe 1 b, Seite 88, LB: S. machen Interviews zu zweit und füllen DIN A 4 Blätter damit	Partnerarbeit	LB / DIN A 4 Blätter

ZWEITER STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
20' (10.40 - 11.00)	1. Erarbeitung	Klasse wird in zwei Gruppen geteilt und Interviews (ohne Namen) werden aufgehängt. Jede Gruppe soll erraten welche S. der anderen Gruppe sind interviewt worden. Daten und Namen werden vorgelesen und die S. der anderen Gruppe sagen, ob die Antworten richtig sind. Die Gruppe, die mehr richtigen Antworten gibt, gewinnt	Arbeit in Gruppen von 6 Leuten / L – S - Plenum	DIN A 4 Blätter mit Interviews / Tafel / Magnets
20' (11.00 - 11.20)	2. Erarbeitung	L. fragt was für einen Fall wir in Satzteilen wie „Das netteste Mädchen“, „Der beste Freund“ haben. S. geben Antwort, L. fragt wie der Superlativ gebaut wird, und S.	L-S (Plenum)	Tafel

		<p>geben Antwort.</p> <p>L. fragt die S. danach, was der Titel „Unsere Clique“ auf Seite 89 bedeuten soll. S. beantworten. L. fragt, ob sie eine oder mehrere Cliquen haben, und ob sie Cliquen wichtig finden oder nicht</p> <p>S. lesen die Charakterisierungen der Cliquenmitglieder in LB 2, Seite 89, und beschreiben ihre Eigenschaften mithilfe des Satzbaukastens</p>	Partnerarbeit	<p>LB</p> <p>LB</p>
5' (11.20 - 11.25)	3. Abschluss	<p>L. sagt die HA an - Übungen 3 und 2 zu Lektion 11 vom AB, Seite 89 und 88 - und fordert die Schüler auf, das AB zu öffnen und die ersten Sätze von jeder Übung zu lesen.</p> <p>L. sagt, die S. sollen den 2ten Satz von Übung 3 vervollständigen, korrigiert das und verteilt Pins.</p>	L-S (Plenum)	Tafel / AB / Pins

Thema der Stunde:

Fortsetzung der Behandlung des Kapitels 11 vom Lehrbuch

Stundenziel:

Superlativ und Genitiv üben

Geplanter Unterrichtsverlauf :

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
2' (8.50-8.52)	1. Einstieg	L. begrüßt die S. und sagt, dass heute zuerst durch die Korrektur der HA mit dem Superlativ weitergemacht wird.	L – S	AB
15' (8.52-9.07)	1. Erarbeitung	Korrektur der Aufgaben 2 und 3 vom AB, Seiten 88 und 89; Beispiele zum Superlativ von der <i>Grammatik zum Üben</i>	L-S	AB
5' (9.07-9.12)	2. Erarbeitung	Vorstellung des Themas Gebrauch von Präpositionen mit Genitiv: L. weist auf die Tafel über die Themen Präpositionen mit Genitiv und Flexionendungen vom Genitiv an der Wand des Raums	L-S	Tafel über diese grammatikalischen Themen

				(Präpositionen mit Genitiv + Genitivenungen) vom Raum
15' (9.12-9.27)	3. Erarbeitung	Übung zum vorigen grammatikalischen Thema (selbstgemachte Übung über einen Schulausflug von dt. S. – Bilder und Übung)	L-S (Plenum)	Smartboard / Übung am Smartboard
8' (9.27-9.35)	4. Abschluss	<p>L. fordert die S. auf, die Titel des ersten Teils von Seite 90 vom LB zu lesen und fragt, was sie darüber raten. Erklärung der HA - Aufgabe 4 a von Seite 90 des LB mündlich vorbereiten. Brief von dieser Seite laut lesen bis Zeit reicht; der Rest wird bei der Lösung der HA zu Hause gelesen.</p> <p>Weitere HA: Übungen 3, 5 und 6 von der <i>Grammatik zum Üben</i> (S. dürfen die Übungen aufs Buch schreiben)</p>	L-S	LB / Tafel

Thema der Stunde:

Behandlung des Kapitels 12 vom Lehrbuch

Stundenziel:

Themen: Wortschatz - „Jugendorganisationen“;

Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben

Geplanter Unterrichtsverlauf :

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
5' (8.50 8.55)	1. Einstieg	L. begrüßt die S., zeigt Fotos von Jugendorganisationen auf dem Smartboard und fragt, ob sie raten können, a) worum es geht b) und welche Jugendorganisationen dargestellt sind. L. kündigt neues Thema, vom Kapitel 12 des LB, und fordert S. auf, die Namen der Jugendorganisationen, die sie nicht kennen, im LB zu suchen (LB, Seiten 96-97)	L – S	Smartboard/LB
10' (8.55- 9.05)	1. Erarbeitung	S. suchen die Namen der JO	L-S	LB

		<p>Absatz 4 wird vorgelesen (LB, Seite 96). Eine kurze Besprechung des Abschnitts folgt.</p> <p>L. fordert S. auf, in zweier Gruppen Aufgabe 1a in Bezug auf einem Abschnitt vom Text zu lösen (LB, Seite 97); L. sagt, welchen Abschnitt von jeder zweier Gruppe bearbeitet wird</p>		
10' (9.05-9.15)	2. Erarbeitung	Lösung der vorigen Aufgabe (Fertigkeiten: Lesen, Sprechen, Schreiben)	Partnerarbeit	LB/Schüler-Hefte
10' (9.15-9.25)	3. Erarbeitung	Korrektion der vorigen Aufgabe	L-S (Plenum)	LB/ S.-Hefte
8' (9.25-9.33)	4. Erarbeitung	Schüler sollen sich vorbereiten, Aufgabe 1 AB zum selben Kapitel zu lösen: Spiel - S. sollen schnell entscheiden, welche Jugendorganisation zu jedem der 6 S. passt; L. verteilt 6 S. 6 Papierstücke, wo 6 Texte über die 6 Personen stehen, und 6 andere S. Zettel mit den Namen der Jugendorganisationen, die zu ihnen passen; die ersten lesen die Texte vor und die anderen müssen raten	L-S (Plenum)	Texte und Namen auf Papierstücken
2' (9.33-9.35)	5. Abschluss	HA: Aufgabe 1 von Seite 96 vom AB und Aufgabe b von Seite 97 vom LB	L-S	AB/LB

Thema der Stunde:

Fortsetzung des Kapitels 12 vom LB – „Jugendorganisationen“

Stundenziel:

Fortsetzung der Behandlung vom Thema „Jugendorganisationen“ und Behandlungen folgender Themen der Grammatik: Adjektive aus dem Partizip I; einige Präpositionen mit dem Genitiv („während“, „trotz“, „wegen“); Temporalsätze mit dem Plusquamperfekt und dem Präteritum

Geplanter Unterrichtsverlauf :

ERSTE STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
12´ (8.00- 8.12)	1. Einstieg	L begrüßt S Korrektion der Hausaufgabe: Aufgabe 1b von Seite 97 vom LB und Aufgabe 1 von Seite 96 vom AB	L – S	LB und AB

10' (8.12-8.22)	1. Erarbeitung	Spiel zu Adjektiven aus dem Partizip I	L-S	Verteilte Zettel
10' (8.22-8.32)	2. Erarbeitung	Aufgabe 2a zu vorigem grammatikalischen Thema - Seite 98 vom LB Korrektion	Partnerarbeit L-S (Plenum)	LB
15' (8.32-8.45)	3. Erarbeitung	Spiel – „Aktionsdomino“ - zum Thema „Jugendorganisationen“	Partnerarbeit	Domino- „Steine“

ZWEITE STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
15' (8.50. - 9.05)	1. Erarbeitung	Aufgabe 4 von Seite 99 vom LB: Text wird vorgelesen und besprochen Fortsetzung der vorigen Aufgabe zu der Präposition „während“ (mit Genitiv): Übung und Korrektur	L – S - Plenum Partnerarbeit/Plenum	LB
20'	2. Erarbeitung	LB, Seite 100: Text über die DGzRS wird	L-S (Plenum)	LB

(9.05-9.25)		<p>vorgelesen</p> <p>Klasse wird in 3 Gruppen von 4 Leuten geteilt und jede Gruppe bekommt eine der 3 Aufgaben über den Text – Temporalsätze mit dem Plusquamperfekt und dem Präteritum</p> <p>Korrektion</p>	<p>3 Gruppen von 4 Leuten</p> <p>L-S (Plenum)</p>	LB
7' (9.25-9.32)	3. Erarbeitung	Anfang der Lösung von Aufgabe 6 von Seite 101 vom LB (mündlich) – eine Geschichte mit dem Plusquamperfekt und dem Präteritum erzählen	L-S	LB
3' (9.32-9.35)	4. Erarbeitung	HA: Vorige Aufgabe schriftlich lösen (Aufgabe 6 von Seite 101 vom LB); Aufgabe 7 von Seite 100 vom AB	L-S	Tafel

Zettel / Mütze / Körbe

TABELLEN ZUR ADJEKTIVDEKLINATION

Sieh Dir die folgenden Tabellen zur Adjektivdeklination mit bestimmten Artikeln (z. B.), unbestimmten Artikeln (z. B.) oder nur mit Adjektiv und Nomen an und hebe die Endungen der Adjektive oder unterstreiche sie:

	M	F	N	P
N	der gute Mann	die gute Frau	das gute Kind	die guten Männer / Frauen / Kinder
A	den guten Mann	die gute Frau	das gute Kind	die guten Männer / Frauen / Kinder
D	dem guten Mann	der guten Frau	dem guten Kind(e)	den guten Männern / Frauen / Kindern
G	des guten Mannes	der guten Frau	des guten Kindes	der guten Männer / Frauen / Kinder

DIE SCHWACHE ADJEKTIVDEKLINATION (mit bestimmtem Artikel oder einem ähnlichen Wort vor dem Adjektiv)

DIE GEMISCHTE ADJEKTIVDEKLINATION (mit unbestimmtem Artikel oder einem ähnlichen Bestimmungswort vor dem Adjektiv)

	M	F	N	P
N	mein guter Freund	meine gute Freundin	mein gutes Kind	meine guten Freunde/ Freundinnen / Kinder
A	meinen guten Freund	meine gute Freundin	mein gutes Kind	meine guten Freunde / Freundinnen / Kinder
D	meinem guten Freund	meiner guten Freundin	meinem guten Kind(e)	meinen guten Freunden / Freundinnen / Kindern

G	meines guten Freundes	meiner guten Freundin	meines guten Kindes	meiner guten Freunden / Freundinnen / Kinder
---	--------------------------	--------------------------	------------------------	---

DIE STARKE ADJEKTIVDEKLINATION (ohne Bestimmungswort vor dem Adjektiv)

	M	F	N	P
N	guter Freund	gute Freundin	gutes Kind	gute Freunde/ Freundinnen / Kinder
A	guten Freund	gute Freundin	gutes Kind	gute Freunde / Freundinnen / Kinder
D	gutem Freund	guter Freundin	gutem Kind(e)	guten Freunden / Freundinnen / Kindern
G	gutes Freundes	guter Freundin	gutes Kindes	guter Freunden / Freundinnen / Kinder

Wichtig: behalte dieses Blatt für spätere Übungen!

Regeln:

1. Männliche Substantive wie "der Student", "der Bote" oder "der Affe", die die Endungen -n oder -en im Plural haben, bekommen dieselbe Endung im Singular im Akkusativ, Dativ und Genitiv.
2. Substantive, die aus Adjektiven gebildet werden, werden wie diese gebeugt, als wären sie Adjektive, die vor einem Substantiv ständen.



DAS DEKLINATIONSSPIEL ZU DEN JUGENDORGANISATIONEN

REGELN:

Dieses Spiel soll in Gruppen von 3 Schülern vorbereitet und anschließend im Plenum gespielt werden. Gruppen:

Gruppe 1: Dinis, Claudia, Bernardo;

Gruppe 2: Marisa, António, Joãozinho;

Gruppe 3: Eduardo, Francisco Simão, Francisco Monteiro;

Gruppe 4: Raquel, João Dias, Gonçalo

Schritte:

- 1. Bearbeitung der Tabellen und Vervollständigung von 6 Sätzen pro Gruppe; jeder Schüler vervollständigt allein 2 Sätze, die in der Gruppe anschließend besprochen werden.**

2. Im Plenum: Wettbewerb mit dem Ziel, festzustellen welche Gruppen mehr Punkte kriegen.

WETTBEWERB ZUR ADJEKTIVSDEKLINATION

1. In Deutschland verbringen viel..... Jugendliche....ihre Freizeit bei ein.....Jugendorganisation.
2. Es gibt viel.... Jugendorganisationen: Die Jugendfeuerwehr, die Pfadfinder, das Jugendrotkreuz, viel... Sportvereine und so weiter.
3. Dort kann man mit ander... Jugendliche... zusammen sein, aber auch ander..... Leute....., die Hilfe brauchen, helfen.
4. Bei der DLRG-Jugend kann man Sport mit ein..... sinnvoll....Tätigkeit verbinden.
5. Dort werden Jugendliche als Rettungsschwimmer ausgebildet, damit niemand in den deutsch..... Gewässer.... ertrinkt.
6. Wer Abenteuer mag, aber vor schwierig..... Situationen Angst hat und gefährlich..... Situationen vermeiden möchte, kann die Pfadfinder wählen.
7. Die Pfadfinder lernen, wie man Feuer macht, ein Zelt aufstellt oder wie man sich in der frei.... Natur orientiert. Sie machen interessant... Reisen

und setzen sich in Umwelt-schützend..... und Menschen-helfend..... Aktivitäten ein.

8. Wer etwas für ander.... Menschen tun möchte und sich sehr für sozial..... Probleme auf der ganz..... Welt interessiert, kann die THW-Jugendgruppen wählen.
9. Bei dieser Jugendorganisation werden Jugendliche ausgebildet, um bei schwer.....Unfälle.... oder Katastrophen wie Überschwemmungen oder Erdbeben helfen zu können.
10. Natürlich gibt's auch gemeinsam.... Spiel- und Filmabende und Ausflüge.
11. Wenn sich die THW-Jugendgruppen treffen, müssen sie Teamgeist und technisch.... Können beweisen.
12. Die Gruppen des Jugendrotkreuzes lernen, wie man Erst... Hilfe leistet, Unfälle vermeidet und klären ander.... Jugendliche über gefährlich.... Krankheiten, Drogen und Süchte auf.
13. Sie helfen behindert..... und älter..... Menschen.
14. Sie sammeln Geld für Kinder in arm..... Länder.....

15. Sie setzen sich gegen Krieg, gegen den Einsatz von Kindersoldaten und für das weltweit.... Verbot von Landminen ein.
16. Außerdem lernen sie in international... Jugendcamps Menschen aus ander.... Länder..... kennen.
17. Bei den sehr wichtig..... Übungen der Jugendfeuerwehr lernen die Jugendlichen, wie man Feuer löscht oder am Unfallort Erst..... Hilfe leistet.
18. Die Rettungshunde des Malteser Hilfsdienstes werden zur Suche nach Menschen ausgebildet und eingesetzt. Sie orientieren sich am menschlich..... Geruch.
19. Wenn Rettungshunde Vermisste finden, bekommen sie Dank von den herumstehend..... Einwohner.....
20. Die Mitglieder der Deutsch... Gesellschaft zur Rettung Schiffsbrüchig..... helfen Leuten, die auf See in Not geraten. Ihre Einheiten können bei jed... Wetter und rund um die Uhr zum Einsatz kommen und befreien Menschen aus lebensgefährlich..... Situationen.
21. Die DRF (Deutsch..... Rettungsflugwacht) bringt mit ihr.... Hubschrauber... verletzt..... Menschen Hilfe.

22. Bei einem lebensgefährlich..... Einsatz können die Mitglieder einiger... Organisationen sein Leben in Gefahr setzen, zum Beispiel auf der wild.... See.

23. Aber durch die menschlich..... Anerkennung werden sie belohnt.

24. Wenn sie sich für ein behindert..... Kind einsetzen oder an einem freiwillig.... Praktikum teilnehmen haben sie Spaß und fühlen sich glücklich.

Thema der Stunde:

Die Alpen; Präpositionen mit Genitiv; adjektivierte Partizipien

Stundenziel:

Die Schüler sollen folgende Fähigkeiten entwickeln:

In Landeskunde - Die Alpen in einer Landkarte finden und sagen, welchen Ländern sie gehören; wichtige Merkmale dieses Gebirgszuges erkennen, nennen und beschreiben;

Im Bereich der deutschen Grammatik: Präpositionen mit dem Genitiv und adjektivierte Partizipien erkennen und benutzen (Wiederholung / Festigung wegen der bevorstehenden Klassenarbeit)

Fertigkeiten: Die Schüler sollen die 4 Fertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - üben

Geplanter Unterrichtsverlauf :

1. STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien/ Hilfsmittel
15' 9.55- 10.10)	1. Erarbeitung	L zeigt Bilder von den Alpen, S nennen, was sie sehen, Vokabeln werden an der Tafel gezeigt, S schreiben die für sie unbekannten ins Heft	L-S	Sprechen / Hören / Lesen / Schreiben	Bilder / USB-Disk / Smart- board / Tafel / Blätter und

					Karten aus Pappe & Papier / Instant-Tack
10' (10.10 - 10.25)	2. Erarbeitung	Aufgabe zum Wortschatz: S füllen Lückentext mit den Vokabeln zum Thema „Alpen“ aus Korrektion	Individuelle Arbeit L-S (Plenum)	Lesen / Schreiben	Verteilte Blätter / Smart-board / USB-Disk
10' (10.25 - 10.35)	3. Erarbeitung	Quiz über das Alpenland Schweiz Korrektion	Partnerarbeit Im Plenum	Lesen / Sprechen / Hören	Verteilte Blätter

2. STUNDE

AUER	UNTERRICHTSPHASE	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien/ Hilfsmittel
20' (10.40 - 11.00)	1. Erarbeitung	L teilt die Klasse in 4 Dreiergruppen, verteilt Text über die Alpen und fordert S auf, den Text zu lesen, sich auf 3 Fragen zu einigen und die entsprechenden Antworten auszudenken und aufzuschreiben. Die verschiedenen Gruppen stellen sie sich gegenseitig. Besprechung	Arbeit in (4) Dreiergruppen („Placemat“)	Lesen / Sprechen / Hören / Schreiben	Verteilte Blätter / DIN A 3 und DIN A 5 Blätter

			Im Plenum		
10' (11.00 - 11.05; 11.05- 11.10)	2. Erarbeitung	<p>1.S sollen adjektivierte Partizipien im Text suchen und rot unterstreichen / Besprechung</p> <p>2. S sollen Satzteile vom Text, die eine Präposition mit dem Genitiv enthalten, suchen und blau unterstreichen / Besprechung</p>	<p>L-S – im Plenum</p> <p>L-S – im Plenum</p>	Hören / Lesen / Sprechen	Voriger Text über die Alpen
15' (11.10 - 11.20; 11.20- 11.25)	3.Abschluss	<p>L verteilt eine Übung mit 2 Teilen zu den grammatikalischen Themen, S füllen sie aus</p> <p>Korrektion</p>	<p>Individuelle Arbeit</p> <p>L-S (Plenum)</p>	<p>Lesen / Schreiben</p> <p>Sprechen</p>	Kopien

Was weißt du über die Alpen? Vervollständige den folgenden Text mit passenden Wörtern:

1. Die Alpen sind ein sehr schönes G....., das aus wunderschönen B..... bestehen. Über einem Berg ist der B.....g..... . Auf der Seite eines B..... ist der H.....
2. Die Tierwelt der Alpen ist sehr vielfältig. Es umfasst viele Tiere, wie: M....., Z....., F....., P....., K....., B..... und F..... wie die F....., V..... wie der..... und R..... wie der M..... .
3. Unter den Pflanzen der Alpen gibt es prächtige Blumen, wie: En....., V....., N....., L....., A..... und das E..... .
4. Was den S.....s..... anbelangt, gibt es in den Alpen sehr breite S.....p....., wo man gut S..... f..... kann. Zum S.....f..... braucht man S....., S.....st..... usw.
5. Wenn man bis ins T..... h.....f....., muss man mit einem S..... h.....f.....
6. Man darf die markierten S.....p..... nicht verlassen, sonst kann es g..... werden, besonders wenn eine L..... abg..... .

7. Dabei kann man schwer v..... werden oder sogar ums L.....k.....
(s.....).

8. Außer Ski laufen kann man in den Alpen S..... oder S.....b.....fahren
oder einen S.....man basteln.

Quiz über das Alpenland Schweiz

1. Wie heißt der höchste Berg der Schweiz?
2. Wie viele Sprachen spricht man in der Schweiz?
3. Welche?
4. Was ist typisch schweizerisch?
5. Wie viel Prozent der schweizerischen Bevölkerung besteht aus Ausländern?
6. Warum ist Genf bedeutend?
7. Wie heißt das literarische Werk, das du im letztem Schuljahr gelesen hast, dessen Handlung sich in der Schweiz abspielt?

8. In welchem Jahrhundert ereignet sich die *Geschichte* von jenem Werk?

Eine Fahrt in die Alpen

Während der Pfingstferien verbrachte ich mit meinen Eltern ein paar Tage in den italienischen Alpen. Wegen des kalten Wetters konnten wir nicht in den zahlreichen Seen baden. Wir sind jedoch oft an einem See spazieren gegangen und einmal haben wir sogar eine Schiffrundfahrt gemacht.

Am schönsten fand ich unsere improvisierten Bergwanderungen. Von den erreichten Berggipfeln hatten wir einen unglaublich schönen Blick! Oft sind wir mit der Seilbahn wieder hinuntergefahren, weil wir durch das Klettern schon müde waren. Uns haben die vielen neu gebauten Skipisten, Loipen und Gondeln sehr überrascht, denn vor einigen Jahren gab es sie noch nicht.

Früher gab es überall dichte und unbewohnte Wälder in den Alpen. Davon lebten die Alpenbewohner oder sie lebten von ihrem Vieh, das im Sommer auf den manchmal schwer erreichbaren Almen weidete. Trotz der Wälder und des Viehs, die es natürlich auch noch gibt, geht es den meisten Alpenbewohnern heutzutage viel besser, weil die Touristen eine Menge Geld in die neu entdeckten Alpenländer bringen.

Doch leider haben die vielen Touristen die Alpen stark verändert: Für sie haben die Alpenbewohner nämlich immer mehr Skipisten und große, attraktive Hotels gebaut. Damit man zu den Hotels und Skipisten kommen kann, braucht man Straßen und Skilifte, wofür in

den letzten Jahren viele hoch gewachsene Bäume gefällt wurden.

Leider gibt es immer wieder unvernünftige Skifahrer, die sich nicht an die vereinbarten Regeln halten. Als wir am letzten Tag vor unserer Rückreise gemütlich auf der Hotelterrasse saßen, beobachteten wir, wie plötzlich eine Lawine abging. Die paar Bäume, die ihr noch im Weg standen, konnten sie nicht aufhalten. Sie wurde immer größer...

ÜBUNGEN ZUR GRAMMATIK

Adjektivierte Partizipien: Benutze ein adjektiviertes Partizip:

1. Jemand, der reist, ist ein..... .
2. Wir können die Alpenbewohner als die in den Alpen
Leute bezeichnen.
3. In den zahlreichen Seen der Alpen kann man im Sommer
Leute (die baden) sehen.
4. Auf den Seen kann man auchSchiffe (die fahren) sehen.
5. Auf den Almen gibt es Vieh, das weidet. Das istVieh.
6. Außerdem können wir , und
.....Leute (Leute, die wandern, Leute, die Rad
fahren und Leute, die Ski fahren) sehen.
7. Es kann auch vorkommen, dass man plötzlich eineLawine (
eine Lawine, die abgeht) beobachten kann.

Präpositionen mit dem Genitiv: Ergänze mit einer der folgenden Präpositionen - statt, während, innerhalb, wegen, trotz, außerhalb. Setze die richtige Endung vom Bestimmungswort ein:

1.d.....Kälte haben wir die Reise in den Alpen sehr genossen.
2.d.....Lawine wurde die Skipiste gesperrt.
3.unser.....Aufenthalt.....haben wir vieles unternommen.
4.d.....üblichen Sportarten, die wir normalerweise treiben, in einem Skigebiet können wir Ski fahren, Schlitten fahren, wandern und Rad fahren.
5. Die Skifahrer sollend..... Skipisten bleiben.
6.d..... überwachten Orten besteht die Möglichkeit, dass man einen Unfall hat und nicht gerettet wird.

ÜBUNG ZUR DEUTSCHEN AUSSPRACHE

VOKALE

In der deutschen Sprache wird zwischen langen und kurzen und geschlossenen und offenen Vokalen unterschieden.

Sprich die folgenden Wörter aus:

- Abend, kam / Ast, Markt, Kamm
- ähnlich, Käse / Teller / Esel, nehmen / Debatte / Tinte, Rose
- Dieb, ihn / in, Wind
- oben, Bote, Sohn / Tomate / Form, offen, Rock
- Öse, Töne, Goethe / öffnen, Löffel
- Mut, Uhr / und, Mutter
- Tür, Übel, Mühle / Müller, dünn, Rücken

DIPHTONGE

- Mai, Reise, Weib
- Aufbau
- läuten, Beute

KONSONANTEN

Im Deutschen gibt es einige Konsonanten, die im Portugiesischen nicht existieren. Beispiele dafür sind die folgenden Wörter:

- haben, Haut
- ich, wahrscheinlich
- auch, machen

SPIEL ZUM GENUS DER SUBSTANTIVE

Die Schüler der Klassen 8b und 8a 2 werden aufgefordert, die *Genera* der 35 neuen Vokabeln vom Kapitel 13 des LB mit Wörterheft zu lernen. An einem Donnerstag treffen sich die beiden Klassen, zu einem Wettbewerb dazu.

Wettbewerb (Verfahren):

A: Die 2 Klassen sitzen in zwei Gruppen, die Fragen werden mündlich gestellt, und die Ergebnisse werden an die Tafel geschrieben, oder:

B: Jede Klasse bekommt kleine Zettel mit den Substantiven und muss die *Genera* darauf schreiben; anschließend werden die Zettel getauscht und jede Gruppe muss die Zettel mit Hilfe des Wörterhefts korrigieren und die Ergebnisse ankündigen.

Dasselbe wird mit den 33 Vokabeln des 14. Kapitels vom Buch gemacht, aber dieses Mal kommen auch geläufige Wörter der deutschen Sprache – wie Mädchen, Buch, Wochenende usw. – vor, die die Lehrerinnen im Voraus ankündigen.

DEUTSCHE SYNTAX

REGELN:

1. Das Verb steht immer an der 2.Stelle:

1.1 In Aussagesätzen (die Hauptsätze sind):

Wir machen morgen einen Ausflug.

Morgen schreiben wir Test. (Hier haben wir Inversion, weil der Satz nicht mit dem Subjekt beginnt, sondern mit einem anderen Satzteil)

- 1.2 Und in koordinierenden Nebensätzen (Das sind Sätze, wo eine koordinierende Konjunktion am Anfang steht: und, aber, oder, denn, sondern):

Frau Lopes hat alle Schüler gefragt, aber drei wollen nicht mitmachen.

2. In Nebensätzen steht das Verb am Satzende:

2.1 In Konjunktionalsätzen:

Als ich in die Schule kam, ...

..., weil ich keine Zeit hatte.

2.2 In Relativsätzen:

Eine Person, die keine Arbeit hat,...

2.3 In indirekten Fragesätzen:

Frau Lopes fragte uns, *ob wir Brieffreunde in einer deutschen Schule haben wollten.*

ÜBUNG:

Vervollständige die Sätze mit den Worten in Klammern. Setze das Verb an die richtige Stelle ein:

1. Ein Aktiver ist jemand, der.....(gern aktiv sein).
2. Ein Abenteuertyp ist jemand, der.....(das Risiko lieben).
3. Ein Durstiger braucht keinen Kompass,
sondern.....(er eine Trinkflasche
benutzen).
4. Ich werde das Pergamon-Museum besichtigen, wenn
.....(ich eine Stadtrundfahrt in
Berlin machen).

5. Wir mussten am Unfallort Erste Hilfe leisten, weil
.....(kein Arzt oder Krankenpfleger da sein).

6. Ich habe meinen Freund gefragt,
ob.....(er die Ferien mit mir
verbringen wollen).

7. Ich habe die Hausaufgaben nicht gemacht, weil
.....(ich keine Zeit haben).

8. Ich gehöre zu keiner Jugendorganisation, weil
.....(es keine Jugendorganisationen
in der Nähe geben).

SPIEL ZU DEN UNREGELMÄßIGEN UND GEMISCHTEN VERBEN

1. Schüler sollen eine Seite der Liste der oben genannten Verben am Ende des Lehrbuchs (Seiten 126, 127, 128) als Hausaufgabe lesen (über das Wochenende).
2. In der nächsten Stunde wird das Spiel in Gruppen von 2, 3 oder 4 Personen gespielt (eine Mütze mit Kärtchen wird benutzt)
3. In zwei darauf folgenden Wochen wird das Spiel weiter gespielt.
4. Am Ende wird ein Finale in einem Expertenkreis mit der ganzen Klasse individuell gespielt- 12 Stühle in der Mitte, die die Spieler verlassen sollen, wenn sie eine falsche Antwort geben. Wer verliert soll sich in einem zweiten Kreis setzen. Er/ sie darf sich nur in den ersten Kreis wieder setzen, wenn jemand eine falsche Antwort gibt, die er/sie korrigieren kann.
5. Oder: Frau L.-C. macht dasselbe Spiel, und an einem Donnerstag treffen sich die beiden Klassen, um in 2 Gruppen das Finale zu spielen.

HAHNENSPIEL ZUR DEUTSCHEN GRAMMATIK

Regeln:

1. Die Schüler machen eine Zeichnung des Hahnenspiels.
2. Jede/r Schüler/in soll eine Frage zur deutschen Grammatik beantworten, die sein/e Partner/in ihm /ihr stellt. Er/sie darf nur eine Null oder ein Kreuz zeichnen, nachdem er / sie richtig beantwortet hat.
3. Sonst verläuft das Spiel wie ein normales Hahnenspiel: Wer zuerst eine Reihe - waagerecht, senkrecht oder quer - ausfüllt gewinnt!

Fragen:

1. Bilde ein Substantiv und erkläre es mit einem Relativsatz: reisend - eine Reise unternehmen - Ein....
(Ein Reisender ist jemand, der eine Reise unternimmt)
2. Bilde ein Substantiv und erkläre es mit einem Relativsatz: müde - müde sein - Ein.....
(Ein Müder ist jemand, der müde ist)
3. Verwende eine Konjunktion und sag den ganzen Satz: Müllers / Ferien haben, die Ferien im Ausland verbringen
(Wenn die Müllers Ferien haben, verbringen sie immer die Ferien im Ausland)
4. Benutze die Konjunktion "als und sag den ganzen Satz: ich kommen / der Unfall schon passiert sein
(Als ich kam/angekommen bin, war der Unfall schon passiert)
5. Verbinde mit "nachdem": die Hausaufgaben machen / Freunde anrufen

(Nachdem ich die Hausaufgaben gemacht hatte, rief ich meine Freunde an)

6. Verbinde mit "nachdem": wir gingen ins Kino / wir zum Essen gehen
(Nachdem wir ins Kino gegangen waren, gingen wir zum Essen)
7. Ergänze mit dem Genitiv: Während d.....Unterricht... müssen wir aufmerksam sein.
(Während des Unterrichts müssen wir aufmerksam sein.)
8. Ergänze mit dem Genitiv: Trotz d.....Regen..... sind wir fortgegangen.
(Trotz des Regens sind wir fortgegangen.)
9. Benutze ein substantiviertes Partizip I: Ein Kind, das wächst, ist ein.....
(Ein Kind, das wächst, ist ein wachsendes Kind.)
10. Benutze ein substantiviertes Partizip I: Ein Mann, der fährt, ist ein....
(Ein Mann, der fährt, ist ein fahrender Mann.)
11. Benutze "seit", "bis" oder "während":ich an der DSL bin, habe ich viele Freundschaften geschlossen.
(Seit ich an der DSL bin, habe ich viele Freundschaften geschlossen).
12. Benutze "seit", "bis" oder "während":ich ins Bett gehe, muss ich die Hausaufgaben machen.
(Bis ich ins Bett gehe, muss ich die Hausaufgaben machen.)
13. Benutze den Superlativ: Der Hund ist(gut) Freund des Menschen.
(Der Hund ist der beste Freund des Menschen.)

14. Benutze den Superlativ: Griechenland ist(arme) Land der Europäischen Union.

(Griechenland ist das ärmste Land der Europäischen Union.)

15. Verbinde die Sätze mit der Konjunktion "weil": Peter ist der beste Schüler seiner Klasse, weil.....(sehr fleißig sein).

(Peter ist der beste Schüler seiner Klasse, weil er sehr fleißig ist.)

16. Verbinde die Sätze mit der Konjunktion "deshalb": Sebastian will seinen Eltern eine Freude machen, deshalb(viel lernen).

(Sebastian will seinen Eltern eine Freude machen, deshalb lernt er viel)

